

O Ensino Estratégico e a Articulação entre a Leitura e a Escrita

Cátia Parreira Sebastião Ramalhinho

**Relatório de Estágio do Mestrado em
Ensino do Português e das Línguas Clássicas
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Julho, 2011

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

À minha família, ao Luís, ao Professor Olegário Paz.

**O ENSINO ESTRATÉGICO
E A ARTICULAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA**

CÁTIA PARREIRA SEBASTIÃO RAMALHINHO

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: ensino estratégico – aprendizagem – leitura – escrita

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária José Gomes Ferreira e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, ao longo do ano letivo de 2010/2011. Inclui uma componente descritiva, na qual documento as atividades empreendidas durante o estágio, e uma componente reflexiva, que incorre sobre a didática do Português e do Latim. O principal assunto abordado neste relatório é a aplicação do modelo de ensino estratégico à interação entre a leitura e a escrita. A observação e lecionação de aulas são relativas tanto ao 7º e 11º ano do Ensino Básico e Secundário como ao primeiro ano do 1º Ciclo de frequência universitária.

**STRATEGIC TEACHING
AND THE READING AND WRITING CONNECTIONS**

CÁTIA PARREIRA SEBASTIÃO RAMALHINHO

ABSTRACT

KEYWORDS: strategic teaching – learning – reading – writing

This report covers my Supervised Teaching Practice (STP) at Escola Secundária José Gomes Ferreira and Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, throughout the academic year of 2010/2011. It includes a description of the activities that took place during my internship, as well as a set of reflections on the didactics of Portuguese and Latin teaching. The main issue discussed in this report is the approach of the strategic teaching model towards a more efficient interaction between reading and writing. Classroom observation and practice refers both to the 7th and 11th grades of middle/ high school and to the first year of college.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	2
I.1. INTEGRAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	2
I.1.1. Caracterização da Instituição Cooperante.....	3
I.2. INTEGRAÇÃO NA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS.....	5
I.2.1. Caracterização da Instituição Cooperante.....	6
CAPÍTULO II. O ENSINO ESTRATÉGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA.....	7
II.1. O ENSINO ESTRATÉGICO	8
II.2. A ARTICULAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA	12
CAPÍTULO III. ESTÁGIO DE PORTUGUÊS	16
III.1. TRABALHO DESENVOLVIDO COM O 11º5.....	16
III.1.1. Caracterização da turma.....	16
III.1.2. Observação de aulas da Professora Regina Garcia	17
III.1.3. Visita de Estudo à Assembleia da República.....	19
III.1.4. Prática de Ensino Supervisionada.....	19
III.1.4.1. PORTEC: Português Extensão Curricular	19
III.1.4.2. Projeto <i>Poetisarte</i>	21
III.1.4.3. Sequências Didáticas nºs 3 e 5.....	23
III.1.4.3.1. Preparação	23
III.1.4.3.2. Execução	25
III.1.4.3.3. Experiências para a Articulação entre a Leitura e a Escrita	27
III.1.4.3.4. O Erro: Tratamento e Correção	31
III.1.4.3.5. Recriações artísticas de <i>Frei Luís de Sousa</i>	32
III.1.4.3.6. Avaliação.....	33
III.1.4.4. Necessidades Educativas Especiais e Português Língua Não Materna	34
III.1.5. Os Conselhos de Turma e a Reunião com os Pais	36
III.2. TRABALHO DESENVOLVIDO COM O 7º3 E O 7º4	36
III.2.1. As Turmas e a Professora Olívia Reis.....	37
III.2.2. Unidade didática: <i>A Fuga de Wang-Fô</i>	38
III.2.3. Ateliê do Conto Tradicional	38
III.2.4. A Pasta da Escrita e as Bibliotecas de Turma.....	40
III.3. OUTRAS ATIVIDADES.....	40
III.3.1. Reuniões do Departamento de Línguas e do Grupo Docente de Português.....	40
III.3.2. A Oficina de Genética Textual da Professora Cátia Barroso	41
III.3.3. Comemorações e Efemérides: O Dia da Escola e o Dia da Poesia	41
III.3.4. Projeto <i>Vozes e Letras</i>	42
III.3.5. Visita de Estudo a Mafra com as Turmas do 12º ano.....	43
CAPÍTULO IV. ESTÁGIO DE LATIM.....	43
IV.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	43
IV.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PROFESSORA INÊS DE ORNELLAS E CASTRO	44
IV.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	45
IV.3.1. Aulas Lecionadas e Trabalho Colaborativo	45
IV.3.2. Avaliação	47

IV.3.3. Tutoria	47
IV.3.4. Algumas reflexões sobre a leitura e o <i>Poema da Semana</i>	48
CONCLUSÃO	50
BIBLIOGRAFIA.....	51
ANEXOS.....	55
ANEXO 1 - FICHA SOBRE COESÃO TEXTUAL	56
ANEXO 2 – POWERPOINT SOBRE COESÃO REFERENCIAL	58
ANEXO 3 – FICHA “NUM BAIRRO MODERNO”	60
ANEXO 4A – PLANO DE AULA.....	62
ANEXO 4B – TEXTO DE ENQUADRAMENTO.....	63
ANEXO 5 – FICHA SOBRE DISCURSO DIRETO E INDIRETO	65
ANEXO 6 – EXERCÍCIO DE ESCRITA: LEITURA <i>FREI LUÍS DE SOUSA</i>	67
ANEXO 7 – EXERCÍCIO DE ESCRITA “EM LISBOA COM CESÁRIO VERDE”	68
ANEXO 8 – EXERCÍCIO DE ESCRITA “CONTRARIEDADES”	69
ANEXO 9 – FICHA DE ORTOGRAFIA.....	71
ANEXO 10 – TESTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA Nº3	73
ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: <i>A FUGA DE WANG-FÔ</i>	75
ANEXO 12 – POWERPOINT DO ATELIÊ DO CONTO TRADICIONAL.....	76
ANEXO 13 – PANFLETO: DIA DA POESIA/ <i>VOZES E LETRAS</i>	78
ANEXO 14A – FICHA SOBRE ORAÇÕES RELATIVAS	79
ANEXO 14B – FICHA SOBRE A TERCEIRA DECLINAÇÃO	81
ANEXO 15 – FICHA SOBRE FONÉTICA LATINA	84
ANEXO 16 – <i>POEMA DA SEMANA</i>	87

LISTA DE ABREVIATURAS

PES	Prática de Ensino Supervisionada
ESJGF	Escola Secundária José Gomes Ferreira
FCSH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
DEP	Departamento de Estudos Portugueses
CRE	Centro de Recursos Educativos
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PLNM	Português Língua Não Materna

INTRODUÇÃO

O presente relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu no ano letivo de 2010/2011, tendo como instituições cooperantes a Escola Secundária José Gomes Ferreira, para o estágio de Português, e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, para o estágio de Latim.

De âmbito bilingue e em contextos escolares consideravelmente díspares, a PES constituiu a minha primeira experiência docente e colocou-me perante situações de trabalho cujas exigências me compeliram a fazer opções pedagógico-didáticas e a responsabilizar-me por elas. Os processos através dos quais fui firmando os meus primeiros passos como professora nem sempre foram pacíficos, pois se a consciência de que o meu desempenho teria repercussões junto dos alunos me incitou, por um lado, a procurar as metodologias mais adequadas, impôs, por outro, um esforço constante de rigorosa autoanálise, que ditou a observação crítica das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos. Em consequência, através deste relatório, pretendo expor o meu percurso ao longo da PES e documentar o trabalho empreendido, bem como as considerações que dele resultaram.

Serão objeto de reflexão neste relatório vários elementos inerentes à prática docente, nomeadamente as interações estabelecidas dentro do grupo-turma, a criação e sustentação dos ritmos de trabalho, a planificação e lecionação de unidades didáticas, a avaliação dos desempenhos, etc. Apesar desta pluralidade de assuntos, selecionei como eixo orientador da minha PES o tema “O Ensino Estratégico e a Articulação entre a Leitura e a Escrita”. Ao pressupor a compreensão das dinâmicas subjacentes aos processos de aprendizagem, o modelo do Ensino Estratégico constitui uma proposta de ensino orientado que subentende a ação criteriosa do professor na escolha das metodologias que, com maior eficácia, conduzem os alunos em direção às metas propostas para o seu desenvolvimento. Partindo deste enquadramento para o ensino das línguas, foram focalizados os domínios nucleares da leitura e da escrita.

O relatório está, por isso, estruturado em quatro capítulos, dedicados, sucessivamente, ao enquadramento institucional da PES, à explicitação dos vetores temáticos que percorrem as práticas e reflexões aqui retratadas, à apresentação do estágio de Português, e, por último, à apresentação do estágio de Latim.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

I.1. Integração na Escola Secundária José Gomes Ferreira

No dia 28 de julho de 2010, numa reunião realizada na FCSH, onde estiveram presentes a Professora Doutora Maria Graciete Silva e as mestrandas em Ensino do Português e das Línguas Clássicas, ficou decidida, por consenso, a distribuição das estagiárias pelas várias escolas cooperantes. Determinou-se que a minha PES, na componente de Português, teria lugar na ESJGF, juntamente com a minha colega Cátia Barroso e sob orientação da Professora Regina Garcia. Uma vez que estávamos já no período de férias, os primeiros contactos com a Professora Orientadora foram estabelecidos via e-mail e a primeira visita feita à escola foi conduzida pelos estagiários do ano anterior, David Rodrigues e Filipa Filipe, que me mostraram os espaços e fizeram algumas recomendações com base na sua própria experiência.

No dia 6 de setembro de 2010, a minha colega de estágio e eu tivemos a primeira reunião com a Professora Regina Garcia, que nos recebeu com muita amabilidade e que, depois das apresentações iniciais, nos deu a conhecer os moldes em que a PES decorreria e forneceu informações sobre o funcionamento da escola. Nesse mesmo dia, participámos ainda na Reunião Geral de Professores, presidida pelos membros da Direção, para a qual foi convocada a totalidade do corpo docente da escola. Nas palavras do Sr. Diretor, o Dr. Manuel Esperança, pude antever alguns dos princípios que caracterizam a ESJGF: a valorização do conhecimento e do trabalho, a intensa preparação dos alunos para o ensino superior, a cooperação entre os professores e os órgãos de gestão, e a comunicação com o Ministério da Educação. Ao longo do ano letivo, fui gradualmente conhecendo a escola, os seus profissionais, o público discente, os serviços disponibilizados, os núcleos de atividades, os modos de organização, etc.

Embora de início me sentisse um pouco apreensiva face ao ano de estágio, as minhas impressões da ESJGF foram bastante positivas. A boa reputação da escola, as referências beneméritas tecidas pelos meus colegas, e a receção amigável com que me deparei contribuíram para alimentar a expectativa de encontrar ali um local de trabalho ativo, estruturado e exigente. Com efeito, não obstante as preocupações que à época me afetavam, tinha uma enorme vontade de me integrar na comunidade escolar e colaborar com todos aqueles que dela faziam parte.

I.1.1. Caracterização da Instituição Cooperante¹

Localizada na freguesia de Benfica, em Lisboa, a ESJGF começou a ser construída em 1978, dando resposta à densidade populacional da zona, cujos jovens se repartiam até então pela Escola Secundária D. Pedro V, em Sete Rios, e a Escola Secundária da Amadora.

O seu projeto foi concebido pelo arquiteto Raul Hestnes Ferreira – filho de José Gomes Ferreira, que a escola elegeu como patrono – e distingue-se pela originalidade da arquitetura, vivamente contrastante com a das restantes escolas portuguesas da mesma época. Em 1980, ano em que foi oficializada, a ESJGF apresentava bastantes carências estruturais, tendo muitos dos seus edifícios sido construídos depois. Dispõe atualmente de cinco blocos, dotados de instalações oficinais e laboratoriais, um pavilhão gimnodesportivo, e amplos espaços verdes. Em janeiro de 2011, foi inaugurado um refeitório escolar partilhado com o Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos e o Agrupamento de Escolas Pedro Santarém, sendo de notar que, no domínio da alimentação, antes desta data a ESJGF apenas possuía um bar/cafetaria. No próximo ano letivo, proceder-se-á à modernização dos equipamentos da escola. Entre outras obras, prevê-se a remodelação das salas de aula e a instalação de quadros interativos, por ora praticamente inexistentes.

Com um número vigente de 1080 alunos, distribuídos por 14 turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e 27 turmas do Ensino Secundário, a ESJGF tem uma população estudantil proveniente de Benfica e, em menor escala, de zonas circundantes, como a Buraca, a Damaia, Alfragide, entre outras. Embora não estejam disponíveis dados estatísticos que o comprovem, julgo pertinente fazer referência, numa base impressionante mas facilmente constatável, à relativa homogeneidade dos alunos da escola, oriundos na sua maioria da classe média/ média alta e sem grande diversidade étnica, sendo predominantemente caucasianos de ascendência portuguesa. O corpo docente é constituído por um total de 119 professores, sobretudo efetivos, e, entre assistentes técnicos e assistentes operacionais, contabilizam-se 34 funcionários. A Direção Executiva é composta pelo Diretor, o Dr. Manuel Esperança – que, além destas funções, desempenha também o cargo de Presidente do Conselho das Escolas –, pela

¹ Dados relativos ao ano letivo 2010/2011, recolhidos no *website* da ESJGF, na Agenda do Professor, e junto da Professora Regina Garcia.

Subdiretora, a Dr.^a Maria do Sameiro Vale, e os respetivos adjuntos, Dr.^a Teresa Grossinho e Dr.^a Rosário Ferreira.

A ESJGF está estruturada em quatro departamentos: Matemática e Ciências Experimentais, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, e Expressões. A sua oferta curricular inclui apenas a formação geral, englobando no Ensino Secundário os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias (com 364 alunos), de Línguas e Humanidades (com 158 alunos), de Ciências Socioeconómicas (com 108 alunos), e de Artes Visuais (com 64 alunos). No ano de 2010/2011, os idiomas lecionados pelos docentes do Departamento de Línguas foram o Português, o Inglês e o Francês. A última turma de Latim que funcionou na ESJGF remonta a 2004/2005, não tendo esta disciplina sido alvo de procura significativa desde então.

Além dos serviços básicos, a ESJGF conta com um Núcleo de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais, um Serviço de Psicologia e Orientação, um Serviço de Ação Social Escolar, e um Centro de Recursos Educativos (CRE). Sem demérito para os restantes, dedico uma palavra de especial apreço ao trabalho desenvolvido pelo CRE, cujo contributo para a dinamização da comunidade escolar é notório: reúne um acervo documental muito vasto, que abarca diversas áreas de interesse, em suportes passíveis de ser consultados em presença ou através de registos informáticos via internet e intranet; oferece salas de estudo bem apetrechadas e providas de um número razoável de computadores; é composto por um grupo de professores que auxilia os alunos sempre que necessário e, com frequência, procede ao seu acompanhamento em apoios pedagógicos personalizados; coordena várias atividades de promoção da leitura e das tecnologias de informação e comunicação.

Como atividades de complemento curricular, funcionam na ESJGF os clubes do Comércio Justo, do Desporto Escolar, Europeu, de Fotografia, e o Jornal *Voz Activa*. Assinala-se ainda a existência da Associação de Estudantes, da Associação de Pais e, por fim, de um Centro de Formação de Professores, que organiza ações de formação, conferências e outras iniciativas ao abrigo do Programa FOCO. Ao longo do ano letivo, é frequente encontrarem-se na ESJGF várias manifestações dos projetos concebidos pelos organismos acima mencionados, envolvendo professores, alunos e até entidades externas, com quem são firmadas parcerias.

O Projeto Educativo da ESJGF visa impulsionar uma atitude reflexiva junto de todos os membros da comunidade escolar, de modo a fomentar práticas pedagógicas

eficientes e a concretizar as potencialidades da escola. Com a preocupação de assegurar a qualidade do ensino e do trabalho desenvolvido, o Projeto Educativo assenta nas seguintes resoluções: que os professores, num esforço concertado, procurem metodologias diversificadas e mantenham a exigência de rigor na sua lecionação; que os alunos se empenhem em consolidar as aprendizagens, conscientes de que o estudo não se destina apenas à superação imediata das componentes de avaliação; que o pessoal não docente se organize em equipas de trabalho capazes de prestar os serviços necessários ao bom funcionamento da escola; e, por fim, que os encarregados de educação participem de forma responsável na vida dos seus educandos e da comunidade escolar.

Não atuando isoladamente, o Projeto Educativo da ESJGF reflete-se nos resultados satisfatórios que a instituição tem obtido na avaliação do desempenho dos seus alunos, conforme atestam as taxas de sucesso por ciclo/ano curricular e as posições favoráveis conquistadas durante os últimos anos no *ranking* nacional de escolas. Através dos testemunhos dos professores que já trabalham na ESJGF há vários anos, pude aperceber-me de que concorrem também como fatores adjuvantes para este ambiente de trabalho produtivo o empenhamento dos encarregados de educação na vida dos seus filhos, o meio socioeconómico privilegiado de que muitos provêm, a colaboração entre os vários agentes educativos, a postura ativa dos seus alunos, etc.

I.2. Integração na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Ao longo dos meses de junho e julho de 2010, quando decorreram, na FCSH, as reuniões de preparação para a PES, a Professora Doutora Maria Graciete Silva e o Professor Doutor Manuel Rodrigues alertaram-nos, às minhas colegas de mestrado e a mim, para a dificuldade em estabelecer protocolos de estágio na componente de Latim, devido ao escasso número de escolas onde esta língua é ensinada². Perante uma realidade pouco auspiciosa, a minha colega Cátia Barroso e eu pesquisámos, através do *website* do Ministério da Educação, escolas no distrito de Lisboa que oferecessem o Latim como opção curricular, tendo efetivamente encontrado muito poucas. Refiro esta iniciativa, tomada em cooperação com os coordenadores do mestrado, para salientar o

² Um impressionante retrato do declínio do Latim no sistema de ensino português pode ser encontrado em Pereira & Oliveira, 2006.

interesse que ambas tínhamos em realizar a PES de Latim numa Escola Secundária, por considerarmos a experiência no terreno, junto dos alunos e dos professores dos ciclos de ensino nos quais iremos trabalhar no futuro, muito valiosa para a nossa formação. Compreende-se, assim, que, no momento em que nos foi comunicada a impossibilidade de realizar a PES no modelo regular em que está prevista, tenhamos experimentado bastantes inquietações e até alguma frustração.

Analizadas todas as alternativas, determinou-se que as estagiárias que, na componente de Português, estavam já a ser orientadas na Escola Secundária com 3º Ciclo de Pedro Nunes participariam num curso livre a ser ministrado nesse mesmo estabelecimento, e que as restantes estagiárias se distribuiriam pelas duas turmas de nível elementar do Departamento de Estudos Portugueses da FCSH. Deste modo, realizei a minha PES de Latim, ao longo dos dois semestres de 2010/2011, nas disciplinas de Latim I e Latim II da referida instituição, juntamente com as minhas colegas Etiene Machado, Patrícia Barradas e Sara Costa, sob orientação da Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro. Em outubro de 2010, numa reunião realizada na FCSH, onde estiveram presentes o Professor Doutor Manuel Rodrigues, a Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro, as minhas colegas e eu, definiu-se o tipo de trabalho que desenvolveríamos a partir de então, tentando, tanto quanto nos fosse possível, transformar esta PES atípica numa experiência proveitosa.

1.2.1. Caracterização da Instituição Cooperante³

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa é uma instituição do ensino superior público português. Foi fundada em 1977 e inaugurada no ano seguinte, contando, desde o início, com um grupo de investigadores e docentes reputados, como José Mattoso ou Fernando Gil. Repartida por cinco edifícios, a FCSH tem 5309 estudantes e 306 docentes de várias nacionalidades. É composta pelos departamentos de Antropologia, Ciências da Comunicação, Ciências da Educação, Ciências Musicais, Estudos Políticos, Estudos Portugueses, Filosofia, Geografia e Planeamento Regional, História, História da Arte, Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, Linguística e Sociologia, cuja oferta curricular inclui 14

³ Dados relativos ao ano letivo de 2010/2011, recolhidos no *website* da FCSH e junto da Secretária do Departamento de Estudos Portugueses, a Sr.ª D. Aldina Santos.

licenciaturas, 38 mestrados e 17 doutoramentos. Coordena 150 projetos de investigação e possui uma biblioteca, um instituto de línguas – o ILNOVA – e uma Escola de Verão. É atualmente dirigida pelo Professor Doutor João Sàágua.

O Departamento de Estudos Portugueses (DEP) foi criado em 1982 e constitui uma unidade de ensino dedicada aos estudos de língua, literatura e cultura dos países lusófonos. Fomentando a investigação interdisciplinar, oferece licenciaturas em Estudos Portugueses (com variante estrangeira opcional), mestrados em Estudos Portugueses, Edição de Texto, e Ensino, e doutoramentos com especialização em Ensino do Português, Estudos Clássicos, Estudos Comparatistas, Estudos de Literatura, Estudos de Cultura, História do Livro e Crítica Textual, Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa, e Literatura Tradicional e Oral. No ano letivo de 2010/2011, registou 170 alunos inscritos nos cursos de 1º Ciclo, 110 alunos nos de 2º Ciclo, e 31 nos de 3º Ciclo. Integrou 29 docentes e o seu coordenador executivo foi o Professor Doutor Abel Barros Baptista.

Dentro do DEP, a licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos compreende as disciplinas de Latim I e Latim II, no grupo das unidades obrigatórias, e as disciplinas de Latim III e Latim IV, no grupo das opções condicionadas. Uma vez que as condições de acesso ao curso não definem pré-requisitos em relação às línguas clássicas, no ano transato as turmas de Latim reuniram, por um lado, os alunos que tiveram esta disciplina no Ensino Secundário e puderam, assim, dar continuidade às aprendizagens realizadas, e, por outro, os alunos que não possuíam conhecimentos prévios de Latim e foram, por isso mesmo, inseridos num nível de iniciação.

CAPÍTULO II. O ENSINO ESTRATÉGICO E A ARTICULAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

Interligando dois núcleos temáticos, as linhas de reflexão que selecionei para eixo condutor da minha PES recaem fundamentalmente sobre o campo da didática, que, durante o ano de estágio, foi aquele que mais dúvidas me suscitou. A partir da minha curta experiência docente, apercebi-me de que a centralidade da competência didática do professor, na qual se cruzam conhecimentos científicos e pedagógicos, é de tal ordem que, correndo o risco de não ser muito inovadora no meu relatório, optei por a

privilegiar, na esperança de adquirir, com as reflexões e leituras empreendidas, conhecimentos efetivamente úteis para o meu futuro profissional.

Uma vez que o limite de páginas imposto não permite incursões alargadas, decidi abordar, em primeiro lugar, o Ensino Estratégico, que, sem se esgotar nos lugares comuns do discurso educativo, reúne um conjunto de orientações de trabalho válidas e bem fundamentadas e, em segundo lugar, numa perspectiva mais prática e voltada para o ensino das línguas, as correlações existentes entre a leitura e a escrita, cuja articulação intencional pode fomentar o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção textual dos alunos. O meu intuito foi o de associar um enquadramento didático modelar a questões específicas das áreas curriculares constantes da minha PES.

A escolha definitiva destas linhas temáticas decorreu, como se sabe, no início de dezembro de 2010, quando os mestrandos entregaram um plano de atividades dando conta daquilo que, em prospeção, pretendiam incluir no seu relatório. À data, a minha presença nas instituições cooperantes circunscrevia-se ainda muito a uma fase de integração no meio, pelo que me foi difícil eleger os catalisadores de um trabalho que, na minha perceção de estagiária, não estava totalmente nítido. No entanto, à medida que fui observando e interagindo com os alunos, impressionaram-me as lacunas que muitos apresentavam na escrita e na leitura, o que me levou às interrogações que acompanharam toda a minha PES: *Até que ponto estão os alunos conscientes das suas dificuldades e das implicações futuras que delas resultarão? Como reagem os professores perante os alunos menos proficientes? Que relações existem entre os desempenhos na leitura e na escrita? Quem lê melhor, escreve melhor? Como se poderá reforçar o ensino das competências de literacia na escola?*

II.1. O Ensino Estratégico

Conceptualizado por Jones *et al.* (1987), na obra *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*, o modelo do Ensino Estratégico constitui um quadro de instruções conceptuais aplicáveis a todas as áreas curriculares. Apoiando-se na psicologia cognitiva, os autores apresentam as suas propostas com base em seis pressupostos sobre a aprendizagem (Jones *et al.*, 1987: 15-34):

1. *A aprendizagem é orientada por objetivos.* Ao ser colocado numa situação de aprendizagem, o aluno depara-se com dois propósitos imediatos: compreender o sentido

da tarefa pedida e regular o seu próprio desempenho. Distinguem-se, pois, objetivos ligados aos conteúdos, isto é, ao conhecimento declarativo, e objetivos ligados às estratégias de trabalho, isto é, ao conhecimento processual.

2. *A aprendizagem requer articulação entre a informação nova e os conhecimentos prévios.* A informação é armazenada na memória, em esquemas que interligam vários elementos. Com o intuito de evitar que a informação nova fique retida de forma inerte, o aluno tem de a relacionar com os saberes já adquiridos, de modo a produzir estruturas de pensamento interativas, como os juízos por inferência ou as analogias.

3. *A aprendizagem implica a organização do conhecimento.* Para que a mobilização dos saberes seja bem sucedida, o aluno deve organizar o conhecimento que possui, treinando operações de localização, seleção, síntese, resolução de problemas, etc. Estas operações permitem-lhe aceder e manobrar mais facilmente a informação tanto no diálogo interior como na comunicação com os outros.

4. *A aprendizagem é estratégica.* Envolvendo um conjunto de atividades mentais complexas, as aprendizagens que os alunos realizam na escola incidem sobre conteúdos curriculares pré-definidos, são orientadas por objetivos e, conseqüentemente, exigem a utilização de estratégias que permitam concretizá-los.

5. *A aprendizagem ocorre em fases recursivas.* Consideram-se três fases principais no processo de aprendizagem dos alunos: Preparação (identificação de problemas, definição de objetivos, ativação de conhecimentos prévios, colocação de hipóteses); Processamento (integração da informação, verificação de hipóteses, confirmação ou refutação de ideias anteriores); Consolidação e Extensão (assimilação, acomodação e aplicação da informação adquirida). A sequência das fases da aprendizagem não é rígida e o aluno pode retroceder sempre que necessário.

6. *A aprendizagem é influenciada pelo desenvolvimento.* O percurso escolar e o desenvolvimento pessoal do aluno condicionam os mecanismos intelectuais e afetivos que interferem nos seus processos de aprendizagem.

A premência destes dados reside nos efeitos que a conceção da aprendizagem exerce sobre o tipo de ensino ministrado pelos professores. Quanto mais cientes do que significa aprender, mais assertivos estes se tornam na planificação e execução das suas aulas. Foi, aliás, nesta linha de pensamento que Jones *et al.* (1987) desenvolveram o Ensino Estratégico, descrito por O'Malley & Chamot (1990: 188) como *an active*

thinking and decision-making process in which the teacher is constantly assessing what students already know, what they need to know, and how to provide for successful learning.

Propõe-se, neste modelo, que sejam tomados como objeto de ponderação o perfil dos alunos (escolar, pessoal, sociocultural, etc.), os conteúdos e os materiais envolvidos no trabalho a desenvolver, os objetivos fixados (conhecimentos e competências a adquirir), e as estratégias de aprendizagem a ser preferencialmente mobilizadas pelas turmas. De acordo com estas variáveis, o professor procederá a quatro resoluções na planificação do seu projeto de trabalho, cujos contornos devem ser pensados a longo prazo, sob pena de não seguirem uma linha de ação coerente. Impõe-se, antes de tudo, a identificação dos conteúdos previstos para o nível de ensino frequentado pelos alunos, o que implica a análise dos programas curriculares e a seleção dos conteúdos de abordagem prioritária. Em segundo lugar, devem ser focadas as sequências didáticas e os esquemas organizacionais que melhor permitem aos alunos estruturar a informação trabalhada. Concomitantemente, sugere-se a clarificação e hierarquização dos objetivos que norteiam as aprendizagens pretendidas. Por último, definidas estas orientações de base, poder-se-á avançar para o alinhamento das estratégias e metodologias de ensino a utilizar nas aulas.

No plano da implementação de atividades concretas, o modelo estratégico prevê que a intervenção docente se organize em três fases recursivas, paralelas àquelas que idealmente balizam as aprendizagens dos alunos (Jones *et al.*, 1987: 55-61). Na *fase de preparação*, o professor procurará ativar os conhecimentos prévios da turma, instigando as primeiras reflexões, juízos e analogias, e averiguando se a informação possuída necessita ou não de ser aprimorada. A *fase de apresentação* dos conteúdos da aprendizagem destina-se a clarificar, confirmar ou retificar ideias. Os alunos hierarquizam os conhecimentos de que dispõem e começam a monitorizar o seu desempenho. Durante esta fase, a cooperação entre a turma e o professor possibilita uma utilização mais consciente das estratégias de trabalho, pois, no diálogo em grande grupo, o professor exemplifica procedimentos que conduzem à resolução de problemas e incentiva os alunos a fazerem o mesmo. A *fase de aplicação e integração* confronta a turma com tarefas que, além da organização da informação, exigem a sua interpretação e aplicação em contexto. Finalmente, a avaliação surge como o desencadeamento lógico das atividades realizadas. Com competências distintas, espera-se que tanto o professor

como os alunos examinem os resultados alcançados, em função das práticas que neles influíram e dos objetivos de aprendizagem definidos.

Na medida em que a eficácia das estratégias de ensino depende do grau de adequação ao público-alvo, o repertório do professor terá de ser diversificado, pois cada grupo-turma, além de possuir características singulares, carece de mais do que um tipo de assistência ao longo do seu percurso escolar. Weinstein & Mayer (1986, *apud* Jones *et al.*, 1987: 52) distinguem três grandes tipos de estratégias: (1) *estratégias afetivas*, que incidem sobre a concentração, a ansiedade e a motivação; (2) *estratégias de monitoramento*, que supervisionam as aprendizagens, detetando e corrigindo eventuais falhas; (3) *estratégias de organização e aplicação* da informação recebida. Embora as didáticas de cada disciplina particularizem as estratégias de ensino de acordo com os seus objetos de estudo, compreende-se, por meio de uma taxonomia tão lata, que os princípios do ensino estratégico favorecem uma visão holística dos indivíduos, cujo desenvolvimento harmonioso subentende o equilíbrio do todo e, por esse motivo, alia as faculdades intelectuais à estabilidade emocional e ao controlo volitivo.

A implementação do ensino estratégico nas aulas é conseguida em diálogo aberto com os alunos, que, através da ação diretiva do professor, são, a todo o momento, impelidos a intervir, com consciência, nas suas aprendizagens. O professor age, por um lado, como um exemplo, demonstrando na primeira pessoa os raciocínios que conduzem o pensamento estratégico, e, por outro, como um mediador, que conceptualiza e providencia à turma as instruções necessárias para um desempenho progressivamente autónomo. Estabelece-se como fim último do ensino estratégico criar um ambiente de trabalho propício à autorregulação, no qual os alunos, tendo em vista a concretização de determinados objetivos, assumem uma conduta proativa nos domínios cognitivo, metacognitivo, motivacional e comportamental (cf. Figueira, 1997).

Depreende-se do próprio conceito de estratégia que a sua aplicação, seja em que contexto for, exige capacidade analítica. Numa aula em que o treino das metodologias de trabalho seja explicitamente executado, a observação escrupulosa dos desempenhos torna-se indispensável para que, aos olhos dos professores e dos alunos, as aprendizagens não se revelem fortuitas e sejam reconhecidos os nexos de causalidade entre as práticas e os resultados obtidos. A adoção de hábitos reflexivos quebra a aleatoriedade dos comportamentos e, neste sentido, contribui para fomentar o

pensamento crítico dos alunos, que, ao questionarem procedimentos e reações, aprendem a conhecer-se melhor e a responsabilizar-se mais pelo seu percurso.

Esta alteração de padrões beneficia sobretudo os alunos menos proficientes, prejudicados à partida não só pela sua fraca auto-eficácia, mas também pelas representações negativas que constroem de si próprios. É para estes alunos que o ensino estratégico se afigura mais vantajoso, pois, com todas as idiossincrasias que possam existir, é a ausência de um método de estudo adequado que mais os inibe de ser bem sucedidos. Importa, assim, ressaltar que compete ao professor avaliar o peso que o treino estratégico deve ter nas suas aulas, consoante as necessidades das turmas. Uma vez que os alunos mais proficientes tendem a utilizar estratégias de aprendizagem de forma espontânea, intervenções demasiado injuntivas poderão perturbar ritmos de trabalho até então funcionais (Jones *et al.*, 1987: 33). Com efeito, se o Ensino Estratégico, por um lado, pretende que os alunos se habituem a controlar o seu desempenho através da seleção de estratégias de aprendizagem, por outro, também advoga uma progressão no tipo de monitorização das estratégias empregadas. À medida que o aluno evolui, as estratégias mais elementares devem automatizar-se, de modo a que a sua memória de trabalho possa ocupar-se de operações cognitivas mais avançadas e exigentes.

II.2. A Articulação entre a Leitura e a Escrita

Irmanadas no conceito de literacia, a leitura e a escrita têm sido, desde há muito, entendidas como atividades complementares. No entanto, a natureza e a extensão das interações que entre as duas se estabelecem não foram alvo de investigação substantiva até à segunda metade do século XX. Antes da realização dos primeiros ensaios correlacionais, aceitava-se que a leitura e a escrita partiam da mesma fonte – o texto grafado –, mas não eram conhecidas, com exatidão, as influências que exerciam uma sobre a outra. A assumpção mais generalizada era a de que envolviam processos idênticos e reversíveis, estando a leitura associada à receção e a escrita à produção (Parodi, 2007: 227). Na ausência de dados científicos, foram desenvolvidas várias teorias com implicações controversas no meio educativo. Cabral (2004: 17) e Niza (2004: 3) referem, por exemplo, a primazia que, até há relativamente pouco tempo, muitas escolas primárias conferiam à leitura, com a justificação de que a descodificação grafofónica e semântica deveria preceder sempre a iniciação em quaisquer atividades de

escrita. Tierney & Shanahan (1991: 247) aludem, por sua vez, aos muitos debates que, na sociedade norte-americana, questionaram a necessidade de ensinar explicitamente as competências de leitura e escrita, sob a hipótese de que os conhecimentos assimilados numa modalidade fossem automaticamente transferidos para a outra e, portanto, a dispensassem de instrução formal.

A partir das décadas de oitenta e noventa, registou-se um desenvolvimento exponencial das investigações dedicadas a esta área, tendo a maioria incidido sobre os elementos psicolinguísticos comuns às atividades de compreensão e produção escrita. Fitzgerald & Shanahan (2000: 40) sintetizam quatro grandes tipos de conhecimentos utilizados na leitura e na escrita:

1. *Metaconhecimentos*, associados à dimensão pragmática, ou seja, a questões como as intencionalidades comunicativas da leitura e da escrita, e as interações estabelecidas entre os remetentes e os destinatários do discurso.
2. *Conhecimentos declarativos globais*, referentes tanto aos conhecimentos prévios mobilizados durante os atos de leitura e de escrita, como aos que deles resultam. Estes conhecimentos interferem principalmente na estruturação de sentidos lexicais e conceptuais, pelo que dizem respeito à dimensão semântica.
3. *Conhecimentos sobre propriedades textuais*, de cariz grafofónico, morfológico, sintático e macroestrutural.
4. *Conhecimentos processuais*, manifestados no uso, espontâneo ou deliberado, de estratégias de organização, seleção e interpretação da informação.

Incorrendo sobre este quarto tipo de conhecimentos, várias tentativas de identificação das operações e estratégias comuns à leitura e à escrita têm sido empreendidas. Tierney & Shanahan (1991: 250-256), numa recapitulação dos estudos sobre as correlações processuais que unem leitores e escritores, apontam, entre outros, os resultados apurados por Langer (1986), que verificou a ocorrência de operações de raciocínio comuns nas provas de leitura e de escrita de 67 crianças de níveis escolares distintos – formulação de hipóteses, assumpção de pressupostos, uso de esquemas, elaboração de comentários, citação de informação factual, validação de proposições. Esta experiência, em consonância com muitas outras realizadas no mesmo período, sugeriu algumas premissas aceites até hoje: os processos cognitivos e as estratégias de

aprendizagem subjacentes às atividades de leitura e escrita são bastante semelhantes; contudo, a sua operacionalização difere consideravelmente.

Estudos posteriores têm procurado averiguar com maior rigor os sistemas funcionais que interagem na articulação entre a leitura e a escrita. Berninger *et al.* (1994) reuniram uma amostra de 300 alunos entre o 4º e o 6º ano e analisaram os seus desempenhos, efetuando testes de motricidade, codificação ortográfica, fonologia, funcionamento da memória de trabalho, competências de escrita e competências de leitura. Os resultados obtidos sugerem que, quando submetidas a avaliações comparativas, algumas competências de leitura tornam-se, de facto, preditivas das competências de escrita e vice-versa, e que existe uma convergência de mecanismos cognitivos nos atos de leitura e escrita. Os autores denotam, ainda assim, que alguns destes mecanismos não se cingem à correlação, ou seja, ora são mecanismos transversais ao desenvolvimento cognitivo, ora são exclusivos de apenas uma das modalidades. A conclusão coadunável chegou Parodi (2004), num estudo que submeteu 439 alunos de 13 anos, de turmas do 8º ano, a diversos testes de leitura e de escrita. O desempenho dos adolescentes evidenciou a existência de muitas correlações entre as competências de literacia, nomeadamente ao nível dos processos e das estratégias cognitivas. Todavia, neste estudo, as interações entre os domínios da leitura e da escrita não se mostraram equiláteras, divergindo em proficuidade ou mesmo em grau de presença mediante a interferência de variáveis como o tipo de tarefa ou os níveis textuais a ser trabalhados nas várias atividades.

Em síntese, as investigações conduzidas até à presente data indicam que (1) os desempenhos na leitura e na escrita estão correlacionados, mas não são simétricos e dependem de vários fatores externos, (2) a leitura e a escrita emanam de um sistema cognitivo partilhado, que não exclui a existência de elementos e modos de operacionalização específicos, (3) a leitura e a escrita interagem em sentido bidirecional, isto é, tanto as competências de leitura influem sobre as de escrita como as de escrita sobre as de leitura, e (4) a macrocompetência de literacia pode ser potencializada se a leitura e a escrita forem habilmente articuladas.

Ainda que muito próximas, a leitura e a escrita correspondem a atividades distintas e devem ser perspectivadas enquanto tal, ou, como sublinham Fitzgerald & Shanahan (2000: 43), *moving from reading to writing or from writing to reading is not like reversing directions on the same road. The differences in functional starting points*

can be enough to require different roads altogether. De facto, a verificar-se uma relação de reversibilidade entre a leitura e a escrita, as transações entre os dois processos dariam origem a competências diretamente proporcionais, o que, num exemplo *in extremis* significaria que se conseguíssemos ler bem os clássicos, lograríamos assimilar garantidamente as suas técnicas de escrita. Além disso, aproveitando a metáfora dos autores, uma vez que a leitura e a escrita não representam sentidos reversos de uma mesma estrada, torna-se redutor catalogar a primeira apenas como uma atividade de receção e a segunda apenas como uma atividade de produção. Petrovsky (1982: 26) explica, com toda a pertinência, que tanto a leitura como a escrita são atividades construtoras de sentidos: *When we read, we comprehend by putting together impressions of the text with our personal, cultural, and contextual models of reality. When we write, we compose by making meaning from available information, our personal knowledge, and the cultural and contextual frames we happen to find ourselves in. Our theoretical understandings of these processes are converging [...] around the central role of human understanding – be it texts or the world – as a process of composing.*

No campo pedagógico, as vantagens da articulação entre a leitura e a escrita derivam tanto daquilo que as une como daquilo que as distingue, sendo evidentes, sobretudo, ao nível da retórica textual. Tierney & Shanahan (1991: 259- 274) sugerem que, para uma abordagem heurística neste âmbito, será fundamental entender a leitura e a escrita como processos comunicativos cuja eficácia pressupõe uma interação consciente entre os emissores e os recetores dos discursos produzidos. Propõem, assim, que os alunos estabeleçam uma relação dialógica com os autores dos textos que leem, consciencializando-se de que as intencionalidades comunicativas dos autores determinam a redação dos textos. É importante que, durante as atividades de leitura, os alunos não se limitem a recapitular informação, mas que procedam também a uma compreensão integrada dos significados que os seus componentes – linguísticos, estilísticos, estruturais, conceptuais e simbólicos – veiculam. Pretende-se que os alunos interpretem os sentidos que eles próprios atribuem aos textos e, ao mesmo tempo, meditem, por meio de raciocínios inferenciais e análises contrastivas, sobre os sentidos que os autores lhes tentaram imprimir e tornar perceptíveis. Esta forma de ler apresenta o texto como produto de uma construção, podendo transformar os padrões de leitura e de escrita dos alunos. Tal como os autores dos textos, também os alunos devem modelar a

sua escrita de acordo com o que desejam expressar e com os destinatários do seu discurso. Mais uma vez, são as intencionalidades comunicativas a orientar a ação dos alunos, impelindo-os a compor o texto como um todo, ou seja, a refletir sobre *o quê, quem, quando, como, porquê e para quê*.

Verifica-se, assim, que, ao promoverem uma atitude inquisitiva junto dos alunos, este tipo de transações entre a leitura e escrita tornam-nos mais ativos na aprendizagem das competências de literacia. Sistemáticamente impelidos a confrontar a perspetiva do *eu* com a perspetiva do *outro*, os alunos envolvem-se mais nas atividades de leitura e escrita, que, assim, se revelam, por um lado, mais exigentes, e, por outro, mais autênticas. Na medida em que estas abordagens colocam vários tipos de conhecimentos em interação, os alunos ativam com rapidez os esquemas mentais onde a informação é assimilada, e, por isso, conseguem gerar raciocínios mais elaborados, refinar as ideias que entretanto lhes foram surgindo, e manobrar os seus conhecimentos de acordo com as tarefas apresentadas.

CAPÍTULO III. ESTÁGIO DE PORTUGUÊS

III.1. Trabalho desenvolvido com o 11º5

III.1.1. Caracterização da turma

O 11º5 é uma turma de Artes Visuais, que, no começo do ano letivo, contava com um total de 23 alunos, dos quais 22 estavam inscritos em Português. Em setembro de 2011, a turma de Português era composta por 11 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Nos anos anteriores, oito alunos haviam reprovado pelo menos uma vez. No início do segundo período de aulas, dois alunos, cuja assiduidade foi praticamente nula, abandonaram a disciplina. A turma é predominantemente de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma aluna nascida na China e um aluno nascido na Moldávia. No final do primeiro período, uma aluna brasileira assistiu a algumas de Português, mas poucas semanas depois foi transferida para outro estabelecimento de ensino. Três alunos da turma estão sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE).

A maioria dos alunos reside nas freguesias de Benfica e São Domingos de Benfica, em bairros situados nas imediações da ESJGF. Alguns, contudo, moram em zonas limítrofes, como a Amadora, e outros até em áreas mais afastadas, como Odivelas

ou Sobral de Monte Agraço. Em média, o nível de habilitações literárias dos pais dos alunos é alto, registrando-se uma grande diversidade nas funções que desempenham (antropólogos, gestores, advogados, artistas plásticos, engenheiros, professores, mecânicos, etc.). De notar ainda, a este respeito, que três alunos referem nas suas fichas de identificação que pelo menos um dos progenitores está desempregado.

Tendo optado pela formação em Artes Visuais, a turma ambiciona seguir profissões ligadas à arquitetura, à publicidade, ao design, ao estilismo, etc. Os alunos têm interesses muito abrangentes, que incluem a música, o cinema, a pintura, o desporto, etc. Alguns estão até envolvidos em atividades extracurriculares como a natação, o voleibol, a dança ou a fotografia.

Numa apreciação pessoal da turma, considero que o 11º5 é constituído por um grupo de alunos muito cativante e, por norma, de trato afável. Sendo adolescentes, os alunos estão a construir as suas identidades e, por isso, durante as aulas deixam transparecer muitos dos seus valores, modos de estar e de sentir, tornando-se fácil criar empatia com eles. Relativamente à disciplina de Português, coexistem dentro da turma alunos com graus de proficiência muito distintos; no entanto, um número alargado revela hiatos no conhecimento explícito da língua, na expressão oral e escrita, e na leitura. Para muitos, estas dificuldades são agravadas pela debilidade dos seus hábitos de estudos e pela imaturidade com que lidam com os problemas, o que, por vezes, os leva a assumir atitudes de auto-comiseração contraproducentes. Não obstante, a turma revela um potencial criativo considerável, que, quando desenvolvido, incrementa exponencialmente as suas aprendizagens.

Relativamente às avaliações, o 11º5 obteve uma média de 10,63 valores no primeiro período, de 11,75 valores no segundo período, e de 12 valores no terceiro período. No final do ano letivo contabilizaram-se três negativas, mas, posto todos os alunos terem obtido classificações positivas no 10º ano, nenhum ficou retido.

III.1.2. Observação de aulas da Professora Regina Garcia

Durante o estágio, pude assistir às aulas ministradas pela Professora Regina Garcia ao 11º5, turma com quem também estava a trabalhar pela primeira vez. Estas aulas corresponderam às sequências didáticas nºs 1, 2 e 4, previstas para o 11º ano no *Programa de Português* (2000: 55, 56, 58) e direcionadas respetivamente para o estudo

de textos informativos e expositivo-argumentativos, a leitura do *Sermão de Santo António aos Peixes*, o treino das atividades de debate e das operações de síntese, e a leitura d'*Os Maias*.

Esta fase de observação provou-se bastante útil, pois permitiu-me aprender com o exemplo de uma professora versada e presenciar, sem outras implicações, o ritmo de trabalho dos alunos. Uma vez que as aulas assistidas tiveram lugar no primeiro e no terceiro período, ou seja, antes e depois do essencial da minha prática letiva ter decorrido, as observações que realizei focaram elementos diferentes num e noutro momento.

No primeiro período, em que ainda me sentia muito insegura, anotei com particular cadência aspetos ligados à atitude pedagógica da Professora Regina, nomeadamente a firmeza demonstrada na condução da aula, a imposição da disciplina, a motivação transmitida aos alunos e a atenção dedicada às suas solicitações. Ao mesmo tempo, e uma vez que a Professora Regina sempre nos encorajou, à minha colega Cátia e a mim, a prestar auxílio aos alunos durante as atividades realizadas nas suas aulas, fomos gradualmente interagindo com a turma, o que fez com que nos pudéssemos ir conhecendo de forma natural e sem grandes inibições.

No terceiro período, depois de ter lecionado várias aulas, estava já mais desperta para questões práticas, pelo que me concentrei no modo como a Professora Regina geria o tempo, utilizava estratégias de ensino, construía atividades ou lidava com o imprevisto, tentando, no fundo, perceber como se resolviam certos problemas com que eu própria já me tinha deparado.

Da observação das aulas da Professora Regina Garcia, gostaria de salientar o forte sentido de organização com que sempre conduziu a sua prática, a diversidade de recursos didáticos de que se valeu (da utilização do manual à projeção de *powerpoints*, visualização de documentários e audição de textos declamados), a variedade de atividades que proporcionou aos alunos (leitura silenciosa e em voz alta, análise interpretativa, debate, escrita criativa, pesquisa extra-textual, trabalhos individuais e de grupo), o tom de voz audível e agradável com que comunicava com a turma, o ambiente de trabalho regado que soube construir, e, por fim, o diálogo aberto que estabeleceu com os alunos, valorizando os seus conhecimentos, respeitando as suas opiniões, mas chamando-os à razão sempre que necessário. Foi, com efeito, ao nível da relação pedagógica que mais admirei o trabalho da Professora Regina, pois, acima de tudo,

ensinou-me a evitar a condescendência e lembrou todos os dias que o paternalismo não incita os alunos a superar os desafios que os tornam mais capazes.

III.1.3. Visita de Estudo à Assembleia da República

No dia 15 de outubro de 2010, realizou-se uma visita de estudo à Assembleia da República, organizada em conjunto pela Professora Regina Garcia e pela Professora Helena Feliciano, de Filosofia. Relativamente ao Português, a visita enquadrou-se no âmbito do estudo do texto expositivo-argumentativo, do discurso político e da retórica de Padre António Vieira. Antes da visita, a Professora Regina forneceu aos alunos uma ficha com informação sobre o local e algumas indicações sobre os aspetos a que deviam estar mais atentos. Durante a visita, as Professoras responsáveis assumiram uma atitude claramente normativa na relação com as suas turmas, o que se justificou por inteiro, pois conseguiu evitar dispersões e proporcionar as orientações protocolares adequadas. No geral, os alunos comportaram-se bastante bem, mostrando-se, com alguma graça, impressionados perante a solenidade do espaço e dos seus oradores.

III.1.4. Prática de Ensino Supervisionada

A minha prática de ensino supervisionada aconteceu faseadamente ao longo do primeiro e do segundo período, tendo sido intercalada com a da minha colega Cátia Barroso, que também seguiu o 11º5.

III.1.4.1. PORTEC: Português Extensão Curricular

Por motivos de saúde, a professora que no ano anterior acompanhou os alunos do 11º5 teve de abandonar a escola antes de o ano letivo estar concluído e a turma ficou com menos 15 blocos de Português do que os previstos. Para colmatar as lacunas que daqui resultaram, ao longo do primeiro período foram instituídas aulas de extensão curricular, direcionadas para o conhecimento explícito da língua, com a duração de 45 minutos semanais. Estas aulas foram lecionadas alternadamente pela minha colega Cátia Barroso e por mim. Uma vez que tivemos inteira liberdade para conceber e executar esta extensão, propus, antes de mais, que averiguássemos quais os conteúdos programáticos não lecionados no 10º ano. Foi com base nestes dados que elaborámos a

primeira planificação do PORTEC, incluindo tópicos sobre variação e norma linguística, fonologia, semântica lexical, pragmática e linguística textual, e lexicografia. À medida que começámos a lecionar, apercebemo-nos, no entanto, de que, com uma tão grande profusão de conteúdos aplicados a aulas de curta duração, correríamos o risco de os tratar com alguma superficialidade, pelo que fomos fazendo várias adaptações, de modo a dar primazia aos conhecimentos que os alunos tinham mais urgência em adquirir ou consolidar.

Tanto quanto possível, tentei que estas aulas se enquadrassem no formato das oficinas de língua e que fomentassem nos alunos a percepção de que a gramática não se confina exclusivamente à escola. A primeira aula de PORTEC, lecionada por mim, incidiu sobre os conceitos de língua, comunidade linguística, variação e mudança, pelo que permitiu à turma refletir, por um lado, sobre as relações entre a linguagem e o pensamento, e, por outro, sobre as dimensões socioculturais que a língua, enquanto sistema plural, encerra. Considero que esta abordagem inicial foi apelativa para os alunos, pois, como pude observar, nunca tinham pensado muito sobre tais questões.

As restantes aulas de PORTEC que lecionei foram dedicadas à pragmática e à linguística textual. Foquei em concreto os mecanismos de coerência e coesão, cujo estudo, em meu entender, deveria ser reforçado na disciplina de língua materna, pois as operações que lhes estão associadas são as que, de forma mais integrada, apresentam a textualidade como uma *macroestrutura semântica*, “*edifício*” que é preciso não só “*arquitectar*” (conceber globalmente) mas também “*construir*” na *sequencialidade de frase depois de frase* (“*tijolo*” sobre “*tijolo*”...), com os requisitos necessários a que o edifício se “*segure de pé*”: os alicerces da ancoragem referencial, a argamassa das interligações e conexões sintácticas e semânticas (Fonseca, 1994: 166). Durante estas aulas, esforcei-me por fazer a turma compreender que a clareza lógica dos discursos é indissociável da construção linguística, que, mais do que um veículo, é a própria matéria do nosso pensamento. Os alunos participaram bastante bem, colocando perguntas e tecendo analogias entre o que estavam a aprender naquele momento e as suas próprias experiências.

Como suporte das atividades realizadas, empreguei vários recursos para esquematizar os conteúdos trabalhados e providenciar situações em que os alunos pudessem aplicar os seus conhecimentos. Empenhei-me, sobretudo, em elaborar materiais como apresentações de *powerpoint*, fichas de apoio com sínteses explicativas,

e fichas de exercícios. Como fontes, utilizei a *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus *et al.*, 2004), a *Gramática Prática de Português* (Azeredo *et al.*, 2010), e a *Gramática de Português* (Moreira & Pimenta, 2009). Por outro lado, recorri ainda a obras literárias e a textos de imprensa para explicitar determinados processos linguísticos em estudo. Assim, por exemplo, numa aula em que abordámos os princípios da coerência textual, pedi aos alunos que atentassem em entrevistas realizadas por repórteres televisivos a cidadãos comuns e identificassem os princípios não respeitados nas conversas transcritas (cf. Anexo 1); noutra aula, por sua vez, parti de um excerto do *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, para explicar aos alunos como se constrói a coesão referencial (cf. Anexo 2). Considero que a pluralidade de textos e registos de língua utilizados teve um efeito positivo sobre a turma, pois demonstrou que as aprendizagens ali realizadas estavam associadas a muitos setores da vida em sociedade, o que me pareceu importante para combater a imagem depreciativa que alguns alunos tinham da “aula de gramática”.

Nas aulas de PORTEC tive a minha primeira experiência de lecionação e, por isso, foi com elas que tomei consciência de muitas questões com que me viria a debater ao longo do estágio, nomeadamente a avaliação dos alunos, pois os conteúdos de PORTEC foram incluídos nos testes sumativos do primeiro período e tanto a minha colega Cátia como eu procedemos à sua correção, com o auxílio da Professora Regina. Como nota final, permito-me dizer que estas aulas, não tendo sido exímias, partiram de um princípio muito correto – o de que os conteúdos relativos ao conhecimento explícito da língua, ainda que sejam transversais aos restantes domínios do Português, devem ser trabalhados como objetos válidos em si mesmos, ou seja, sem estar na dependência daquilo que Pereira (2000: 273-286) designa como a *retórica do vir a propósito* do estudo de determinados textos literários.

III.1.4.2. Projeto *Poetisarte*

O *Poetisarte* foi por mim concebido como um projeto que, executado através de uma plataforma online (<http://poetisarte.blogspot.com>), coordenasse atividades para lá do horário de aulas e potencializasse a criatividade dos alunos, aliando as suas aptidões nas artes visuais à poesia e, por extensão, à literatura em geral. O conceito do *Poetisarte* partiu essencialmente da minha vontade em tirar proveito da Web 2.0, que, como

sublinha Carvalho (2008: 12), cada vez mais se afirma como uma fonte inestimável de recursos educativos, num processo contínuo de criação e partilha de conhecimentos.

Em novembro de 2010 apresentei esta proposta de trabalho à Professora Regina e à minha colega Cátia, que a receberam muito bem e se dispuseram logo a contribuir com sugestões e ideias. Com a aprovação das duas, construí o blogue, tentando torná-lo apelativo a nível gráfico e rico em instrumentos capazes de beneficiar as aprendizagens dos alunos, e, mais até, despertá-los para novas realidades. Neste sentido, o blogue possui hiperligações para dicionários, bibliotecas digitais, poemários, jornais e revistas, portais de cultura, programas de juventude, etc.

No dia 13 de dezembro de 2010, dei oficialmente a conhecer o projeto à turma. Ao contrário do que esperava, a reação não foi muito entusiasta, e nos meses seguintes poucos foram os alunos que verdadeiramente aderiram ao *Poetisarte*. No meu entender, isto deveu-se, acima de tudo, ao facto de os alunos não estarem familiarizados com este tipo de abordagens e de o blogue ter sido pouco utilizado em sala de aula, pelo que muitos o consideraram de menor importância, não obstante terem sido informados de que o grau de participação no projeto influiria na avaliação final.

Realizaram-se, ainda assim, com sucesso, algumas das atividades inicialmente definidas, das quais gostaria de salientar duas. Durante as férias do Natal, foi solicitado aos alunos que escolhessem um poema de um autor lusófono para divulgação no blogue, em suporte escrito ou audiovisual. Alguns alunos cumpriram a tarefa no prazo estipulado, tendo inclusive havido uma aluna que gravou um vídeo muito original, no qual recita o poema “Criança” de Cecília Meireles. A maioria, no entanto, não o fez. Num dia em que a Professora Regina, por motivos de força maior, não pôde ir à escola e nos perguntou, a mim e à minha colega Cátia, se gostaríamos de a substituir, propus que durante esse bloco levássemos livros da biblioteca (e nossos também) e obrigássemos os alunos a cumprir essa tarefa. Conduzimos em conjunto a atividade, que os alunos realizaram com algum ruído, mas visível satisfação, acabando por ler em voz alta os textos selecionados e justificando a sua escolha perante a turma. Esta atividade permitiu ainda o treino da referenciação bibliográfica.

Ao longo do ano, contudo, foram os *Desafios da Língua Portuguesa* que mais motivaram a participação espontânea dos alunos. Esta atividade, que foi sugerida pela Professora Regina, consistiu num concurso em que os alunos acumulavam pontos por responder a perguntas sobre gramática e literatura portuguesa. Ao organizar os desafios,

procurei elaborar exercícios abrangentes e com incidência sobre os conteúdos que os alunos mais precisavam de rever. No último dia de aulas, conforme combinado, a aluna vencedora recebeu uma recompensa simbólica. Ofereci-lhe o livro *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, por considerá-lo adequado aos seus gostos e personalidade, e me ter lembrado de que foi também aos 17 anos que o li pela primeira vez.

III.1.4.3. Sequências Didáticas nºs 3 e 5

A componente de maior peso na minha PES decorreu ao longo do segundo período e correspondeu às sequências didáticas nºs 3 e 5 previstas para o 11º ano no *Programa de Português* (2000: 57, 59). Ao nível das leituras literárias, a sequência didática nº3 estipula o estudo de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, e a sequência didática nº5 a leitura da poesia de Cesário Verde. De acordo com a planificação anual elaborada pelo grupo docente de Português, as sequências didáticas seriam lecionadas na disposição proposta pelo *Programa*; no entanto, atendendo às circunstâncias do estágio, a Professora Regina decidiu alterar a ordem, para que a minha colega Cátia e eu nos pudéssemos responsabilizar não apenas por uma sequência didática, como inicialmente havia sido determinado, mas por duas.

Estas sequências foram lecionadas em conjunto, numa alternância de duas aulas cada uma, pelo que obrigaram a um grande esforço de coordenação, nem sempre fácil de gerir, mas que, de uma forma geral, julgo ter sido bem conseguido. No início de cada sequência, foi elaborada uma planificação geral, na qual se definiram, como orientações de base, os conteúdos a abordar, as competências a desenvolver, e o tipo de atividades a realizar com os alunos. No entanto, embora a comunicação tenha sido constante, cada uma de nós concebeu e executou as suas aulas com plena autonomia.

III.1.4.3.1. Preparação

No momento em que comecei a preparar as sequências didáticas do segundo período, deparei-me com muitas dúvidas acerca das metodologias de trabalho que deveria implementar nas minhas aulas. Durante o PORTEC, uma das dificuldades que mais senti foi a de conseguir construir um discurso pedagógico-didático ajustado ao meu público-alvo, ou seja, acessível mas não infantilizante. A consciência desta

dificuldade – que, na verdade, perdurou ao longo do estágio – estava, assim, muito viva no final do primeiro período e constituía um dos meus principais receios para a etapa seguinte, pois recordava insistentemente que na análise e interpretação dos textos literários a terminologia das metalinguagens linguísticas e literárias deve ser usada com *parcimónia, clareza e rigor*, sob pena de devastar a relação dos alunos com os textos (Aguar e Silva, 1998-1999: 30).

Antes de qualquer uma destas sequências ter tido início, procedi a uma releitura cuidadosa das obras a estudar, procurando identificar os horizontes que os textos abriam para a análise e discussão de elementos linguísticos, conceptuais, simbólicos, culturais, e éticos. A perspectiva com que me reaproximei tanto do *Frei Luís de Sousa* como do *Livro de Cesário Verde* foi, evidentemente, distinta da que costumava balizar as minhas leituras de aluna. Considero, aliás, que as releituras feitas enquanto professora tiveram um alcance mais amplo, mais integrado, mais atento às subtilezas da escrita dos autores. Foi, antes de mais, por meio destas releituras que consegui enfrentar os receios iniciais, pois à medida que perscrutava os textos para melhor os poder dar a conhecer aos alunos, redescobria-os para mim mesma a nível intelectual e emocional, o que fez com que o meu entusiasmo crescesse e redobrasse o ânimo para programar as aulas.

Na preparação das atividades, recorri ao manual da turma, *Antologia. Português 11º Ano* (Garrido *et al.*, 2010), e a alguns suportes bibliográficos complementares, disponíveis no gabinete do Departamento de Línguas e no CRE. Porém, nem todos os livros de apoio consultados me inspiraram total confiança, visto que um número avultado apresentava propostas de realização didática demasiado mecanizadas, pelo que rapidamente intuí que a utilização deste tipo de materiais teria de ser prudente. Por outro lado, a Professora Regina facultou-nos, à minha colega Cátia e a mim, algumas fichas com exercícios e sínteses explicativas, de forma a termos um ponto de referência para a elaboração dos nossos próprios materiais de trabalho.

A orientação da Professora Regina foi preciosa durante a preparação das aulas, não só porque providenciou instruções úteis quando lhe submetemos as planificações, mas também porque transmitiu motivação e confiança. Quanto aos planos de aula, optei por arquitetá-los aula a aula, visto que, em primeiro lugar, em todas as sessões surgiram situações inesperadas que foram tidas em consideração nas seguintes, e, em segundo lugar, as minhas aulas tiveram necessariamente de se articular com as da minha colega Cátia, para assegurar uma linha de ação congruente no trabalho realizado com a turma.

III.1.4.3.2. Execução

Revolvendo em torno de tipos de texto muito diferentes, as sequências didáticas nºs 3 e 5 exigiram a execução de aulas com abordagens e atividades igualmente distintas. Todavia, tentei preservar algumas constantes na minha prática, de modo a imprimir um cunho pessoal às aulas, de acordo com os princípios que acredito deverem pautar um ambiente de ensino e aprendizagem harmonioso. Uma vez que partimos quase sempre dos textos literários supracitados, procurei que nas minhas aulas os alunos fossem construindo uma relação dialógica com os textos, ou, como lhes disse muitas vezes, que comunicassem com eles como se fossem organismos vivos – se não verdadeiros, pelo menos verosímeis –, observando, escutando, interrogando, refletindo, e até ripostando.

Conduzi a discussão em aula por meio da colocação estratégica de perguntas destinadas a estimular a curiosidade e o sentido crítico da turma. Conforme pude observar durante o primeiro período nas aulas da Professora Regina, muitos alunos manifestavam dificuldades acentuadas na interpretação dos textos literários, o que se tornava evidente sobretudo quando procediam à discussão em grande grupo. Na esteira desta experiência inicial, durante as minhas aulas tentei, à semelhança do que a Professora Regina também fazia, estabelecer paralelismos que incentivassem o seu envolvimento afetivo-cognitivo e lhes permitissem assimilar melhor determinados conceitos. Por outro lado, revelou-se também muito necessário investir esforços no domínio vocabular, na estruturação discursiva e na análise de texto propriamente dita, pois as intervenções dos alunos eram afetadas por problemas como as redundâncias, as impropriedades lexicais, o exagero do tom opinativo não suportado por evidências textuais, ou o desenvolvimento insuficiente de ideias chave. Para que a aula não se cingisse à oralidade, a discussão dos textos foi sempre intercalada com o registo escrito da informação em fichas de trabalho, cujos exercícios foram construídos tendo em vista operações de leitura variadas, como a identificação, a inferência, a reformulação, e o juízo de valor (cf. Anexo 3).

Em cada uma destas sequências didáticas, procurei, sempre que possível, integrar os conteúdos fixados pelo *Programa de Português* para todos os domínios da língua. Com efeito, embora esta não seja uma questão consensual, concordo com Fonseca (1994: 131) ao afirmar que a língua, fletida sobre si própria nas múltiplas possibilidades que os textos consubstanciam, é simultaneamente *o meio, o objecto e o*

objectivo da aula de Português. Nas minhas aulas a leitura literária constituiu, portanto, o ponto de partida para desenvolver as competências de compreensão/expressão oral e escrita, e o conhecimento explícito da língua. Assim, a sequência didática nº3, por exemplo, foi iniciada com uma atividade destinada a treinar a literacia de leitura e, ao mesmo tempo, providenciar o enquadramento histórico de *Frei Luís de Sousa* (cf. Anexo 4). A contextualização da obra, continuada na aula seguinte pela minha colega Cátia com a leitura da *Memória ao Conservatório Real*, foi realizada num primeiro momento através de um trabalho cooperativo, que se processou do seguinte modo: (1) os alunos organizaram-se em cinco grupos, aos quais foram fornecidos textos com informação sobre o romantismo, o liberalismo, o autor, o sebastianismo e a história do teatro; (2) os alunos leram os textos, com indicações sobre os dados que deveriam identificar para, em seguida, expor à turma; (3) os grupos selecionaram as estratégias de apresentação oral; (4) os grupos partilharam com a turma os conhecimentos adquiridos através da leitura, sendo submetidos a perguntas formuladas pela professora e pelos colegas; (5) os alunos registaram a informação trabalhada nos respetivos cadernos e receberam, por e-mail, todos os textos que circularam na aula.

O enquadramento sociocultural provou-se decisivo para as aulas seguintes, visto que a maioria dos alunos não tinha uma perceção clara do alinhamento cronológico dos movimentos artísticos e dos períodos históricos em foco. Nada, porém, exigiu tanta dedicação como a própria leitura da obra, que muitos não haviam feito em casa conforme lhes fora requerido, e que foi explorada em duas vertentes predominantes: a da leitura interpretativa e a da leitura expressiva. Durante a sequência, tentei atrair os alunos para a obra focando, por um lado, os elementos de época, que quase sempre lhes causaram estranheza, sobretudo quando envolviam valores religiosos e normas de conduta social, e, por outro lado, os elementos atemporais, respeitantes à natureza humana e que, por isso mesmo, tornam mais fácil implicar os alunos na reflexão. Ao longo das aulas, recorri a vários materiais extra-textuais, nomeadamente o filme *Quem és tu?*, de João Botelho, visualizado em aula (excertos), e pinturas ou músicas, colocadas no blogue da turma. No fim da sequência, organizei ainda uma oficina de língua, na qual se abordaram os valores da modalidade deôntica expressos pelo imperativo, as configurações do discurso direto e indireto presentes no texto dramático, e as transformações efetuadas na passagem do discurso direto a discurso indireto (cf. Anexo 5).

A organização da sequência didática nº5 obedeceu a um ritmo consideravelmente diferente, devido sobretudo ao facto de incluir um menor número de aulas. Tentei, então, potencializar ao máximo a relação entre a poesia de Cesário e a pintura, tão cara aos alunos, desenredando os traços de impressionismo e realismo contidos nos poemas, cujo forte visualismo conseguiu cativar a turma. Assim, por exemplo, ao lermos o poema “Num Bairro Moderno”, estabelecemos associações entre o corpo orgânico que o sujeito poético erige na sua *visão de artista* e as célebres composições vegetais de Giuseppe Arcimboldo; e ao lermos o poema “Contrariedades” comparámos a engomadeira que o sujeito poético vislumbra com as muitas engomadeiras imortalizadas por Edgar Degas. Também aqui a leitura foi explorada nas vertentes interpretativa e expressiva, tendo para este último efeito sido usadas as recitações de Luís Lima Barreto, disponíveis no CD-ROM que acompanha o manual.

Durante a execução destas sequências didáticas, a Professora Regina teve um papel determinante, na medida em que nos incitou a refletir sobre a nossa prática e teceu comentários que nos ajudaram a compreender os pontos fortes e os pontos fracos das aulas. Deste acompanhamento, destacaria um aspeto que, no meu caso, considerei particularmente útil: as instruções acerca dos enquadramentos discursivos com que são configurados os exercícios de leitura, os quais, como aponta Dionísio (2000), podem condicionar o entendimento que os alunos têm dos textos. Fazendo uma autoanálise em retrospectiva, penso que esta é uma área em que devo melhorar as minhas competências, pois tenho alguma dificuldade em construir enunciados inteiramente imparciais ou livres de ambiguidades.

III.1.4.3.3. Experiências para a Articulação entre a Leitura e a Escrita

Mais do que nunca, as articulações intencionais entre a leitura e a escrita assumem uma relevância crescente para a disciplina de Português, na qual o texto literário se continua a afirmar como o principal núcleo aglutinador das aprendizagens. Assim se justifica se considerarmos que o texto literário corresponde à *manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa* (Aguiar e Silva, 1998-1999: 24). O potencial formativo dos textos literários é inequívoco nos domínios linguístico, estético, cultural e axiológico; porém, não existem, à partida, garantias de que este potencial será cumprido. Tomando como indicador os resultados obtidos pelos estudantes portugueses em provas nacionais e

internacionais⁴, torna-se legítimo interrogar o tipo de relação que os alunos estabelecem com os textos que leem e quais estratégias a ser utilizadas nas aulas de Português para melhorar as suas capacidades.

Sabe-se, aliás, que, no que toca às gerações mais novas, embora atualmente haja cada vez mais jovens a ler (Griswold *et al.*, 2005), no geral os seus padrões de leitura não parecem estar a ser reforçados pela ubiquidade e imediatez dos novos meios de comunicação, conforme sintetiza Carr (2008): *it's a different kind of reading, and behind it lies a different kind of thinking – perhaps even a new sense of the self. [...] Our ability to interpret text, to make the rich mental connections that form when we read deeply and without distraction, remains largely disengaged*. Na medida em que exige uma atividade cognitiva intensa, a interpretação de textos literários em sala de aula pode representar um forte contraponto às leituras instantâneas do dia a dia. No entanto, como sublinha Pereira (2005: 135), *a literatura só nos serve se nos pudermos servir dela e só nos envolve se for considerada um benefício*. E é, de facto, o maior envolvimento dos alunos que a autora advoga ao fazer a apologia de *uma leitura criadora, orientada para uma escrita que também deve ser imaginativa, assim se gerando um contínuo vaivém entre mundo do texto, mundo do leitor, leitura e escrita* (2000: 326).

Ao longo da PES, nem sempre me foi fácil trabalhar os textos literários em aula, pelo que as relações estratégicas entre a leitura e a escrita se me afiguraram de grande importância para tornar os alunos mais proativos e, ao mesmo tempo, motivados. Todavia, as experiências pedagógico-didáticas por mim efetuadas neste âmbito foram bastante contidas, pois nem sempre me senti apta a gerir atividades cuja execução pudesse exigir um prolongamento para lá das aulas que me competiam lecionar. Ainda assim, considero que fomentei a interação leitura-escrita a dois níveis: por um lado, ao nível da análise interpretativa, durante a qual tentei apresentar os textos como produtos de uma construção laboriosa por parte dos seus autores, incentivando os alunos a perceber que a escrita não deve ser concebida como um mero ato de inspiração, mas antes como um processo que exige esforços permanentes de planificação e revisão; por outro, ao nível dos exercícios de escrita realizados pelos alunos no segundo período em articulação com os textos lidos.

⁴ Refiro-me, entre outros, aos exames nacionais de Português – cuja média da primeira fase no ano letivo de 2010/2011 foi de 8,9 valores – e aos testes de literacia de leitura realizados pelo PISA em 2003 e 2009.

Durante as minhas aulas, além das fichas de trabalho preenchidas como complemento da discussão oral, propus à turma um total de cinco exercícios de escrita, com temas e modelos estruturais diversificados. Estes exercícios foram pensados para serem executados em aula, mas, por questões de tempo, acabaram por ser predominantemente remetidos para trabalho de casa. De todos os exercícios, gostaria de destacar os três em que o desempenho dos alunos foi melhor conseguido.

No dia 18 de fevereiro, já na reta final da sequência nº 3, pedi aos alunos que escrevessem um texto sobre a experiência de leitura de *Frei Luís de Sousa*, no qual refletissem sobre as reações suscitadas pela obra durante as aulas (cf. Anexo 6). Com este tipo de exercício, ao qual os alunos não estavam minimamente habituados, pretendi que pensassem sobre aquilo que a leitura lhes havia acrescentado e sobre as aprendizagens que dela resultaram, expressando a sua personalidade enquanto leitores. Apesar de nem todos se terem empenhado tanto nas reflexões como seria desejável, foi bastante interessante ler os textos que escreveram e verificar como, cada um à sua maneira, foram capazes de retirar dividendos da leitura. Assim, a maioria dos alunos referiu, entre os aspetos mais apreciados da obra, os conhecimentos sobre a época, as simbologias, as construções linguísticas mais distantes do nosso tempo, e, acima de tudo, as vivências psicológicas das personagens, em especial de Maria, por quem quase todos mostraram compaixão sincera.

No dia 18 de março, confrontámos os poemas “Num Bairro Moderno”, de Cesário Verde, e “Em Lisboa com Cesário Verde”, de Eugénio de Andrade. Como última atividade da aula, pedi aos alunos que observassem uma fotografia do Bairro Alto, em Lisboa, e realizassem um exercício simples de leitura de imagem, descrevendo três elementos empíricos e três impressões provocadas pelo cenário (cf. Anexo 7). A atividade teve por objetivo apelar à distinção entre a observação fatural e a observação subjetiva, aproximando a turma dos conceitos de realismo e impressionismo por meio da escrita. Por dispormos de pouco tempo, alguns alunos manifestaram dificuldade em organizar os seus textos, mas, no geral, mostraram bastante entusiasmo durante a atividade e muitos procederam até à reescrita dos textos, o que aconteceu raríssimas vezes ao longo do ano, apesar da insistência com que tanto a Professora Regina como a minha colega Cátia e eu abordámos esta questão.

No dia 21 de março, propus à turma um exercício de escrita criativa, adaptado do manual *Entre Margens. Português 11º Ano* (Magalhães & Costa, 2009), no qual

sugeri que incorporassem a figura da engomadeira do poema “Contrariedades”, de Cesário Verde, e redigissem um texto onde procedessem à descrição do sujeito poético, com base no que foi lido e discutido durante a aula (cf. Anexo 8). Esta atividade teve uma adesão surpreendente por parte dos alunos, que escreveram textos em prosa e poesia, deixando transparecer, com muita originalidade, uma leitura do poema atenta e com espírito crítico. Alguns destes textos foram colocados no blogue da turma, onde estão disponíveis para consulta, tendo sido previamente corrigidos e reescritos pelos alunos, conforme solicitado.

Ler os textos dos alunos foi uma das experiências mais estimulantes da minha PES, pois permitiu-me conhecê-los melhor e ter uma visão mais acurada do modo como estavam a conseguir (ou não) integrar os conhecimentos visados durante as aulas. Considero que, atendendo às características dos alunos, os exercícios teriam sido mais proveitosos se tivessem sido realizados com um maior acompanhamento presencial e seguidos de um método de correção que fosse além da sinalização do erro, mas, ainda assim, estou segura de que tiveram um efeito positivo na turma, pois impeliram os alunos a viver mais a literatura, e, ao mesmo tempo, fomentaram a estruturação de um pensamento mais livre, menos formatado do que aquele que costumavam evidenciar durante o preenchimento das fichas de trabalho. Faço, por isso, minhas as palavras de Petrovsky (1982: 21), quando afirma que *the reading that teaches us how to think lets us read without the pressures of recall and then, when we are finished, it begs us to speak our minds about what we have read and, in the process, it asks us to substantiate our interpretations and opinions – our readings – with evidence from our lives and the texts. When we only ask students to recall or engage in quick, easy-answer type discussions about their reading, we do not give them a chance to form interpretations and opinions with documentation from themselves and the texts.*

Um maior investimento nas atividades de produção textual em aula parece-me, por outro lado, cada vez mais importante, visto a escrita, como qualquer outra competência linguística, necessitar de ser exercitada com regularidade, sob pena de os alunos alcançarem uma espécie de estado de fossilização. A noção de que existe uma idade em que a aprendizagem da escrita está definitivamente cimentada é, antes de mais, um mito que devemos desconstruir, ou, conforme sustenta Niza (2004: 5), *a escrita é uma construção em devir nas nossas vidas*. E é isto mesmo que nos relembram os testemunhos dos grandes autores, cujas obras reconfiguram metamorfoses evolutivas

contínuas. Considerando que, no sistema educativo português, a escrita constitui o domínio a que maior peso é atribuído na avaliação formal dos alunos, será, no mínimo, desconexo esperar que os alunos interiorizem técnicas e mecanismos de composição de texto se a escrita não for alvo de um treinamento explícito nas aulas.

III.1.4.3.4. O Erro: Tratamento e Correção

No processo de correção dos textos produzidos pelos alunos, deparei-me em primeira mão com o conceito de erro e fui obrigada a refletir sobre o seu significado. Instigada pelas experiências do estágio, redigi um trabalho no âmbito do seminário de *Didática e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa* dedicado a este tema, no qual procurei indagar sobre as estratégias de correção do erro e revisão de texto no âmbito da pedagogia da escrita.

A investigação realizada levou-me a perceber que o erro é parte inerente da aprendizagem das línguas, cujas formas institucionalizadas derivam em muitos casos de uma norma sociocultural convencionada e nem sempre correspondem à *gramática natural* que possuímos como mecanismo inato de linguagem. Foi com esta perspetiva que, a partir de então, comecei a tratar os textos dos alunos, procurando, antes de mais, registar os erros cometidos com mais frequência e classificá-los em categorias linguísticas, de modo a identificar quais as áreas de intervenção prioritária.

As correções não envolveram práticas cooperativas, pois ao longo do ano debati-me sempre com problemas na gestão do tempo das atividades e considerei que não dispunha das condições mais adequadas para arriscar experiências que, à partida, não me ofereciam segurança. No entanto, passei a incluir anotações personalizadas nos textos dos alunos, com a indicação dos aspetos a que deveriam estar mais atentos, e, além disso, propus à Professora Regina e à minha colega Cátia que déssemos algumas aulas adicionais à turma, para treinar a expressão escrita e a correção linguística.

No dia 14 de março, combinou-se uma primeira aula experimental, na qual a minha colega Cátia faria uma correção aprofundada do teste de avaliação sumativa e eu submeteria a turma à realização de duas fichas destinadas ao tratamento dos erros mais comuns (cf. anexo 9). Estas fichas foram por mim construídas com base nos registos de correção dos testes e textos produzidos pelos alunos, tomando por modelo alguns exercícios incluídos nos cadernos *Escrever Sem Erros* (Gomes, 2008) e *S.O.S.*

Português! Língua Não Materna (Rocha, 2009), bem como em alguns materiais de trabalho elaborados pelo Professor Olegário Paz, meu professor de Português no Ensino Secundário e estimado amigo desde então. As fichas incidiram sobre tópicos de ortografia, acentuação e pontuação e foram concebidas com o intuito de sistematizar algumas regras eventualmente esquecidas, generalizar a aplicação de determinadas correspondências grafofónicas, identificar casos de exceção que não fossem conhecidos por todos, etc. Para nosso desapontamento, os alunos não compareceram a esta aula e não mostraram interesse pela iniciativa, que, por este motivo, não se repetiu. Todavia, as fichas de correção do erro foram distribuídas à turma nas aulas regulares de Português e realizadas pelos alunos como trabalho de casa.

III.1.4.3.5. Recriações artísticas de *Frei Luís de Sousa*

Como projeto final da sequência didática nº3, a minha colega Cátia e eu propusemos aos alunos que elaborassem recriações artísticas da obra estudada e preparassem uma exposição no âmbito das comemorações da Semana do Departamento de Línguas. Esta ideia surgiu na sequência dos encontros semanais com a Professora Regina, nos quais refletíamos sobre o trabalho realizado e definíamos as atividades a executar nas etapas seguintes, e foi levada à prática num esforço conjunto que envolveu as três professoras da turma e os alunos. Com um propósito motivacional óbvio, o projeto incluiu duas componentes: (1) a reconstituição dos espaços, momentos de ação e retratos das personagens, em suporte maquete, pintura ou ilustração gráfica; (2) a redação de um texto de apresentação do projeto desenvolvido, no qual se explicitasse o tipo de articulação estabelecida com a obra, os objetivos do trabalho realizado e a relevância dos materiais utilizados na sua construção. Os grupos de trabalho foram definidos pelos próprios alunos, que se organizaram em pares.

O projeto foi apresentado à turma no dia 31 de janeiro, tendo a data de entrega sido originalmente marcada para 28 de fevereiro. No entanto, uma vez que os alunos não conseguiram ter os trabalhos prontos a tempo, o prazo foi alargado. Dedicámos duas aulas à preparação dos projetos, durante as quais prestámos auxílio aos alunos sobretudo na componente de texto e na montagem da exposição, que foi inaugurada no dia 4 de março, nas imediações do CRE. Durante a fase de execução dos projetos, alguns alunos mostraram dificuldades na coordenação das tarefas, no relacionamento interpessoal e na gestão do tempo, pelo que requereram mais assistência da nossa parte.

Os resultados finais foram, todavia, bastante satisfatórios, pois os alunos são, de facto, talentosos e, na sua maioria, construíram projetos muito interessantes, como bandas desenhadas, instalações multimédia, maquetas, pinturas, etc. No blogue da turma podem ser consultadas fotografias de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.

A avaliação dos projetos incidiu sobre o trabalho de produção artística (adequação ao tema proposto, integração de elementos da obra, criatividade), o trabalho de produção escrita (cumprimento dos requisitos definidos, correção linguística, autonomia), e os comportamentos e atitudes (cumprimento de prazos, empenho e motivação, espírito de equipa). Na avaliação, tivemos em conta o funcionamento do grupo como um todo e a prestação individual de cada aluno.

Esta atividade, a meu ver, foi muito bem conseguida, pois os alunos puderam mobilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas, cruzando-os com a sua área de estudo mais diletta. A execução dos projetos não decorreu sem que alguns percalços tivessem tomado lugar, mas, ainda assim, os alunos manifestaram uma alegria tão grande durante todo o processo que fez com que estes dias tivessem sido dos mais gratificantes do meu estágio.

III.1.4.3.6. Avaliação

Durante o segundo período de aulas, a avaliação dos alunos foi realizada pela minha colega Cátia e por mim, com a supervisão da Professora Regina. Os elementos de avaliação considerados no final do período foram a média dos testes, os trabalhos realizados nas aulas e em casa, a participação e as atitudes. Os alunos estiveram desde o início cientes dos critérios de avaliação utilizados, uma vez que no começo do ano letivo a Professora Regina elaborou um contrato pedagógico com esta informação e deu-o a assinar tanto aos alunos como aos respetivos encarregados de educação.

Os testes de avaliação das sequências didáticas nºs 3 e 5 foram elaborados pela minha colega Cátia e por mim, tomando por modelo os testes da Professora Regina e alguns testes de outros docentes de Português, disponíveis para consulta no gabinete do Departamento de Línguas. Os testes integraram três grupos de exercícios, dedicados, por esta ordem, à análise e interpretação de texto, ao conhecimento explícito da língua e à produção escrita (cf. Anexo 10). Os resultados obtidos pelos alunos, embora não tenham sido inesperados, causaram-nos um certo desapontamento, porque desejávamos

que o nosso trabalho tivesse contribuído para uma melhoria mais substancial das competências da turma, com quem criámos um vínculo afetivo muito forte. Embora não seja possível isolar todos os fatores que influíram no desempenho do 11º5, em retrospectiva julgo que, da nossa parte, deveríamos ter sido mais diretivas em certas atividades e, da parte dos alunos, deveria ter havido um maior empenhamento nas aprendizagens.

O modelo de avaliação utilizado nas nossas aulas suscitou-me bastantes dúvidas ao longo do ano, pois, por termos privilegiados os testes escritos como elementos de maior relevância, não avaliámos equitativamente todos os domínios da língua. Neste sentido, a avaliação é uma das áreas do ensino sobre as quais tenciono investigar no futuro, pois gostaria de conhecer métodos de ensino que instituíssem a avaliação como um processo mais abrangente, radicado no desenvolvimento global dos alunos.

III.1.4.4. Necessidades Educativas Especiais e Português Língua Não Materna

O 11º5 tem três alunos sinalizados com NEE, nomeadamente dislexia, disortografia e défice de atenção; perturbação da hiperatividade com défice de atenção; e dislexia, disortografia e disgrafia. Estes alunos foram acompanhados semanalmente pela Professora Ana Cristina Reis, profissionalizada neste grupo de recrutamento, que entregou a todos os professores da turma uma síntese informativa com o perfil dos alunos, a caracterização das perturbações da aprendizagem, e as medidas educativas a aplicar. Dois destes alunos foram indicados para apoio de Português, mas nunca compareceram às sessões. Todos beneficiaram de adequações pedagógicas no processo de avaliação, que incluíram pontos comuns como a colocação estratégica em determinados lugares da planta da sala, a utilização de pistas visuais durante as aulas, a ajuda na compreensão e descodificação de questões, a redução do número de exercícios nos testes, etc.

Enquanto professora estagiária, considero muito importante ter trabalhado com estes alunos, cujas dificuldades na leitura e na escrita são notórias, em especial nos domínios da ortografia, das correspondências grafofónicas, da fluidez verbal e do vocabulário. Enquanto estive com eles compreendi que o meu conhecimento de estratégias didáticas é muito reduzido e que, se quero vir a ser uma boa professora, tenho de construir um repertório que me permita trabalhar, de forma responsável, com

mais do que um tipo de alunos. Na esperança de aprender um pouco mais sobre estes assuntos, no dia 18 de maio de 2011, assisti à palestra *Dislexia, Disgrafia e Discalculia: da avaliação à prática psicopedagógica*, na qual a Dra. Fátima Trindade, técnica superior de educação especial e reabilitação, explicou sucintamente como se manifestavam estas perturbações da aprendizagem, providenciou informação sobre a legislação portuguesa, e chamou a atenção para algumas práticas que podem fazer a diferença junto dos alunos com NEE.

Igualmente importante nesta experiência de estágio foi o contacto com alunos para quem o português não era a primeira língua. Conforme referi na caracterização da turma, o 11º5 tem dois alunos estrangeiros, com percursos de vida muito diferentes. A aluna chinesa nasceu em 1993, está em Portugal desde os 12 anos e, antes de vir para cá, viveu no Brasil durante seis anos. O mandarim é a sua língua materna, mas o português foi desde o início a língua de escolarização, pelo que, não obstante algumas limitações, a aluna se revela apta a acompanhar o currículo nacional. O aluno moldavo nasceu em 1991, já está em Portugal há cerca de quatro anos, mas, desde que chegou, apenas este ano teve apoio pedagógico personalizado, com a Professora Conceição Vieira, membro da equipa educativa do CRE, que, na minha opinião, lhe tem prestado uma ajuda muito valiosa. O aluno nunca foi submetido a testes formais de diagnóstico de proficiência linguística; no entanto, as observações que realizei ao longo do ano, com base nos perfis do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 49), levam-me a crer que dificilmente se situará para lá do nível intermédio B1, apresentando sérias falhas de compreensão e de expressão que, entre outros fatores, o inibem de progredir nas suas aprendizagens.

Também ao trabalhar com este aluno me interroguei sobre a preparação com que os professores recém-formados chegam às escolas e sobre a efetividade da inclusão social que o despacho normativo nº30/2007 prevê para o sistema educativo português. Expressei muitas vezes estas inquietações em conversa com a Professora Margarida Espiguinha, que, tendo no início do ano participado numa ação de formação sobre o ensino do PLNM – fora da ESJGF –, me encorajou a fazer o mesmo. Vim, todavia, a descobrir que nem todos os centros de formação de professores aceitam a inscrição de estagiários, o que, numa cultura de escola que faz bandeira da formação ao longo da vida, me parece ser de um enorme contrassenso.

III.1.5. Os Conselhos de Turma e a Reunião com os Pais

Ao longo do ano estive presente em todas as reuniões de conselho de turma intercalares e de fim de período, nas quais pude contactar com os professores das restantes disciplinas e também com a professora das NEE. Ainda que com algumas variações, estes encontros contemplaram sempre a análise do desempenho da turma, a identificação das suas dificuldades, o acerto de linhas de atuação conjunta, a realização de visitas de estudo, e a avaliação (processos e resultados).

No geral, os professores mostraram-se preocupados com a persistência de alguns comportamentos destabilizadores durante as aulas, o incumprimento de prazos, e uma certa falta de objetividade dos alunos, que por vezes pareciam alheados da realidade. No domínio dos projetos interdisciplinares, destacou-se a organização de atividades para a educação sexual, a cargo das Professoras de Educação Física, Lúcia Carvalho, e de Filosofia, Helena Feliciano, que abordaram, respetivamente, questões socioafetivas e de saúde. Nestas reuniões, o que me chamou mais a atenção foi, em primeiro lugar, a criação de Planos Individuais de Trabalho como medida de intervenção para os alunos em risco, e, em segundo, a forma como as notas finais da turma são oficialmente decididas no último conselho de turma, podendo haver, em casos extremos, consideráveis ajustes de valores para evitar a retenção dos alunos.

No dia 2 de maio de 2010, tive oportunidade de assistir a uma reunião entre o diretor de turma, o Professor Carlos Frias, e os encarregados de educação, a quem foram transmitidas informações acerca das notas, da anulação de matrículas, do regime de faltas, e dos exames. Os nove pais que estiveram presentes revelaram-se muito atentos e interessados no percurso dos seus educandos. Contudo, em alguns casos, o espírito crítico com que avaliaram a prestação dos professores não me pareceu equivalente ao demonstrado na apreciação dos comportamentos dos alunos. Antes e depois da reunião, as conversas com o Professor Carlos Frias permitiram-me conhecer algumas funções inerentes ao trabalho de direção de turma, que, quanto me foi dado observar, é crucial na mediação entre os pais e a escola.

III.2. Trabalho desenvolvido com o 7º3 e o 7º4

Uma vez que apenas foram atribuídas turmas do Ensino Secundário à Professora Regina e que, durante o estágio, o contacto com alunos do Ensino Básico seria

conveniente, foi-nos dada, à minha colega Cátia e a mim, a oportunidade de acompanhar algumas aulas da Professora Olívia Reis a duas turmas do 7º ano. Estas aulas tiveram uma grande importância no decurso da minha PES, pois permitiram-me conhecer o público escolar de uma faixa etária mais jovem, com exigências distintas das que identifiquei junto da turma do 11º ano. Com a Professora Olívia, empreendemos algumas atividades cooperativas de grande valor para a nossa formação, num trabalho de equipa altruísta, possível graças ao espírito de entreajuda existente na comunidade escolar da ESJGF.

III.2.1. As Turmas e a Professora Olívia Reis

O 7º3 é constituído por 20 alunas e oito alunos, nascidos em 1998. Uma aluna da turma é de ascendência indiana, mas nasceu em território nacional e tem o português como língua materna. Cinco alunos da turma foram sinalizados nos Serviços de Psicologia e Orientação por dificuldades de concentração, auto-perceção negativa e instabilidade familiar. Os alunos residem em Benfica, Carnide, Damaia e Alfragide. Os níveis de habilitações literárias dos pais são consideravelmente díspares, assim como as respetivas profissões. Todos os alunos estão envolvidos em atividades de lazer ligadas ao desporto e à cultura.

O 7º4 é composto por 13 alunas e 15 alunos, nascidos entre 1997 e 1998. Dois alunos são repetentes. Um aluno veio do Brasil para Portugal no início de 2011 e foi integrado na turma em fevereiro. Dois alunos têm NEE, apresentando dislexia, disortografia, e perturbação da hiperatividade com défice de atenção. Outros dois alunos estão sinalizados nos Serviços de Psicologia e Orientação devido a dificuldades de concentração, vulnerabilidade afetiva, inadequação comportamental e instabilidade familiar. Os alunos residem em Benfica e Alfragide. As habilitações literárias dos pais oscilam bastante, bem como as suas ocupações profissionais. Apenas alguns alunos da turma participam em atividades extra-curriculares.

Em qualquer das turmas, a relação pedagógica estabelecida entre a professora e os alunos é de grande proximidade. A Professora Olívia preocupa-se genuinamente com os alunos, que sentem esta dedicação e a retribuem com manifestações de afeto muito espontâneas. No âmbito das metodologias didáticas, a Professora Olívia trabalha sobretudo por competências, tendo privilegiado ao longo do ano o treino da escrita e da

leitura. As suas aulas caracterizam-se ainda por terem uma componente prática muito forte e atribuírem grande autonomia aos alunos na organização das suas aprendizagens.

III.2.2. Unidade didática: *A Fuga de Wang-Fô*

Nos dias 11, 13 e 14 de janeiro de 2011, pude colaborar com a Professora Olívia na unidade didática dedicada ao estudo do conto *A Fuga de Wang-Fô* de Marguerite Yourcenar (cf. Anexo 11). Importa, todavia, dizer que a minha participação nesta unidade aconteceu maioritariamente junto dos alunos do 7º4, com exceção da aula do dia 14, em que também estive com o 7º3.

A unidade didática seguiu uma das sequências de operacionalização propostas no *Programa de Língua Portuguesa* vigente no ano transato (2000: 10): escrever, ouvir, ler. Em vez de partir da leitura do texto, a Professora Olívia preferiu que a turma realizasse primeiro uma atividade de escrita criativa por meio da qual o tema do conto fosse implicitamente introduzido. Para este efeito, e sem que tivéssemos fornecido qualquer informação prévia, projetámos uma apresentação de *powerpoint*, com música tradicional chinesa e ilustrações de Georges Lemoine, e pedimos à turma que escrevesse um texto inspirado nas imagens visualizadas. Concluída a tarefa, os alunos debateram as suas histórias e foram, de seguida, confrontados com o conto de Yourcenar. Para que a turma conhecesse o texto integral, optámos por fazer nós próprias uma leitura expressiva em voz alta, só no fim remetendo para a versão adaptada do manual, *Sentidos. Língua Portuguesa 7º Ano* (Melo & Martins, 2006).

Nas atividades que se seguiram à leitura, além das categorias da narrativa e do levantamento vocabular, o que mais explorámos com os alunos foram as ambiguidades estruturais do texto, que possibilitam várias interpretações para o seu desfecho, e os valores éticos que nele aparecem contrastados. As reações aguerridas da turma deixaram-me muito surpreendida, pois não esperava que alunos tão novos se pudessem envolver com os textos e discuti-los com um entusiasmo tão vibrante.

III.2.3. Ateliê do Conto Tradicional

Nos dias 4, 6 e 7 de abril de 2011, com a colaboração da Professora Olívia, organizei para as turmas do 7º3 e 7º4 um Ateliê do Conto Tradicional, no qual incitei os

alunos a pensar sobre este tipo de texto, sensibilizando-os para as suas origens ancestrais, autor coletivo, transmissão oral e intergeracional, variações culturais, estruturas arquetípicas e construções simbólicas (cf. Anexo 12). O ateliê compreendeu, essencialmente, três etapas de trabalho: (1) reflexão em grande grupo sobre os contos tradicionais e identificação das suas características distintivas; (2) atividade de escrita criativa; (3) leitura e reconto dos textos produzidos pelos alunos.

Na minha abordagem inicial, procurei que os alunos partissem dos contos tradicionais que já conheciam e os comparassem entre si, de modo a conseguirem, por eles mesmos, detetar pontos convergentes e divergentes. No geral, os alunos responderam muito bem, cruzando as memórias de infância com a informação nova, e constatando que o imaginário tradicional está presente na sociedade contemporânea – em filmes, anúncios, desenhos animados, etc. A atividade de escrita que lhes propus intitula-se “As Cartas de Propp”, foi concebida por Rodari (1993: 91-98), e consiste em dar a conhecer aos alunos algumas das funções sistematizadas por Vladimir Propp na *Morfologia do Conto*, pedindo-lhes depois que construam uma história na qual as articulem com outros temas e motivos do seu agrado. Uma vez que estas turmas estão muito habituadas a escrever, mostraram-se imediatamente recetivas à tarefa; no entanto, por uma questão de tempo, os textos tiveram de ser concluídos em aulas de extensão curricular onde não me foi possível estar presente. A leitura em voz alta e o reconto dos textos decorreu já no terceiro período, nos dias 9 e 12 de maio. No âmbito do estudo do conto tradicional, pude ainda contribuir para as bibliotecas de turma que os alunos estavam por essa altura a organizar, fornecendo-lhes várias antologias de contos tradicionais recolhidos dentro e fora de Portugal.

Considerei esta experiência particularmente interessante na medida em que me permitiu, em primeiro lugar, aplicar numa atividade didática os conhecimentos que adquiri durante o último ano da licenciatura, quando elaborei, ao abrigo do Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, um trabalho de levantamento e análise de dados no espólio do conto tradicional português, inserido no projeto de investigação “Bordadeiras”, e, em segundo lugar, verificar o empolgamento e a sagacidade que os contos tradicionais continuam a despertar entre os mais jovens. Não será, aliás, de estranhar que ainda assim seja, se considerarmos, como Traça (1998: 115, 116), que *o conto maravilhoso constitui um estímulo rico para a fantasia. [...] A fantasia pode dar*

à pessoa um maior conhecimento dos seus próprios processos psíquicos, aumentando, consequentemente, os seus poderes de captação do mundo exterior.

III.2.4. A Pasta da Escrita e as Bibliotecas de Turma

Das restantes aulas da Professora Olívia em que estive presente, gostaria de destacar três práticas que me pareceram bastante dignas de louvor: (1) a manutenção de uma pasta da escrita, em tudo muito semelhante ao portefólio, na qual os alunos foram arquivando todos os trabalhos escritos ao longo do ano (desde textos criativos a biografias de autores, comentários interpretativos, apreciações sobre os trabalhos realizados em aula, etc.); (2) a organização de bibliotecas de turma, para as quais os alunos recolheram livros trazidos de casa e do CRE, com a supervisão das antigas alunas da Professora Olívia, do 10º ano, que atuaram como uma espécie de monitoras das turmas; (3) a implementação de estratégias de correção do erro, através de diversas atividades de reescrita dos textos produzidos e de extensas listagens lexicais, em permanente atualização.

III.3. Outras Atividades

III.3.1. Reuniões do Departamento de Línguas e do Grupo Docente de Português

Ao longo do ano letivo, tiveram lugar várias reuniões do Departamento de Línguas e do Grupo Docente de Português. Até meados do segundo período nem sempre me foi possível participar nestes encontros, cuja realização coincidiu amiúde com os seminários da FCSH. Tendo, ainda assim, estado presente num número considerável de reuniões, verifiquei que, com frequência, da sua ordem de trabalhos constavam questões como a seleção de materiais didáticos, as orientações ministeriais (legislação sobre o novo estatuto do aluno, diretivas do GAVE, avaliação dos professores, etc.), a participação em eventos externos (Concurso Nacional de Leitura, atividades inter-escolas, etc.), ou a reflexão sobre os desempenhos dos alunos (análise das taxas de sucesso, revisão das metodologias de trabalho utilizadas, identificação de estratégias a adotar no futuro, etc.).

Considereei muito interessante a franqueza com que as professoras dialogavam entre si, expondo as suas dúvidas, pareceres e propostas numa atitude muito própria da

racionalidade intersubjetiva. Como nota final, gostaria de salientar dois aspetos ligados a estas reuniões que me parecem especialmente merecedores de apreço: em primeiro lugar, a preparação que foi feita para a adoção do acordo ortográfico (1990) no ano letivo de 2011/2012, através da divulgação de materiais de apoio, como, por exemplo, um destacável da revista *Noesis*, com sínteses e atividades, da autoria de Prada (2010), consultora do *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*; e, em segundo lugar, a ação notável da Professora Helena Prata, coordenadora do grupo de Português, que, via e-mail, foi fornecendo às restantes docentes do grupo todo o tipo de informações sobre eventos culturais, oportunidades de formação, projetos educativos, etc.

III.3.2. A Oficina de Genética Textual da Professora Cátia Barroso

No dia 4 de novembro de 2010, assisti à oficina de genética textual que a minha colega Cátia Barroso realizou com a turma 9º3, ao encargo da Professora Olívia Reis. Esta oficina incidiu sobre a “A Palavra Mágica”, de Vergílio Ferreira, e ofereceu aos alunos a possibilidade de conhecer os muitos anteprojetos manuscritos que o autor redigiu até chegar à versão impressa do conto. Com recurso a evidências documentais, a minha colega Cátia encorajou os alunos a refletir sobre o processo de escrita, provando-lhes que os melhores escritores são aqueles que planeiam, releem, corrigem, reescrevem e aperfeiçoam os seus textos. No final, solicitou aos alunos que nos dias seguintes escrevessem eles próprios um conto e guardassem todos os rascunhos que tornassem visível a evolução trilhada até ao produto final. Durante a oficina, os alunos mostraram-se surpreendidos, mas sempre muito recetivos e entusiasmados.

Destaco esta atividade como uma das experiências mais interessantes que vi realizar durante o estágio, na medida em que articulou investigação científica e prática pedagógica numa síntese extremamente esclarecedora e útil tanto para os alunos como para os professores que estiveram na assistência.

III.3.3. Comemorações e Efemérides: O Dia da Escola e o Dia da Poesia

No dia 22 de novembro de 2010, a ESJGF celebrou 30 anos de existência com um programa de comemorações muito rico, que incluiu, entre outras atividades, um concerto de violino, guitarra e contrabaixo, um *workshop* de expressão dramática, e a atuação de grupos de dança e de ginástica. Num esforço conjunto, os professores dos

vários departamentos curriculares organizaram um *Mini Challenge*, cujo regulamento ditava que as equipas concorrentes passassem, no menor tempo possível, por várias estações e superassem os desafios que aí lhes fossem lançados. Nessa manhã, a Professora Regina, a minha colega Cátia e eu juntámo-nos à Professora Helena Prata na estação da Língua Portuguesa, onde apresentámos aos alunos exercícios de resposta rápida sobre provérbios, adivinhas, quadras populares e literatura portuguesa.

Durante a tarde, na companhia da Professora Regina, estive na palestra *Boas Práticas: O Papel do Professor*, orientada pelo Professor António Estanqueiro, que leciona na Escola Secundária da Amadora, onde é consensualmente reconhecido como um exemplo de dedicação e competência. Num discurso muito claro, o Professor Estanqueiro falou ao auditório sobre questões caras a todos os presentes: a comunicação na sala de aula, a avaliação das aprendizagens, a transmissão de valores éticos, e o diálogo entre a escola e os pais. Recordo até hoje as suas palavras, por, num tom construtivo, incentivarem os professores a superar as suas limitações através de uma reflexão contínua sobre o que significa ensinar e aprender.

No dia 21 de março de 2011, a ESJGF assinalou o Dia da Poesia com o projeto *Ouvir o silêncio, lendo*, que propunha que às 11.00h todos os professores lessem, ou solicitassem a um dos seus alunos que lesse, o poema “Silêncio” de Octavio Paz, marcando depois uma pausa até às 11.30h dedicada à leitura silenciosa de um livro trazido de casa. Dado não estar a acompanhar nenhuma turma nesse horário, pensei que não me seria possível participar nesta iniciativa. No entanto, como me encontrava na biblioteca, pude testemunhar que a adesão extravasou as salas de aula e toda a escola foi mobilizada. Desta forma, juntamente com a equipa de professores e funcionários do CRE, também eu dediquei 30 minutos simbólicos a honrar a leitura da poesia e o silêncio meditativo.

III.3.4. Projeto Vozes e Letras

O projeto *Vozes e Letras* consiste num encontro mensal que, tendo arrancado no início do ano letivo de 2010/2011, se destina à leitura em voz alta de textos escolhidos pelos alunos. O evento, que decorre numa divisão do CRE, está divulgado um pouco por toda a instituição, por meio de cartazes impressos e do *website* da escola. No segundo período, depois de ter muitas vezes olhado com curiosidade para estes

anúncios, decidi por iniciativa própria comparecer a um dos encontros. Infelizmente, além de mim, nenhum aluno o fez. Conforme me informaram as Professoras Clara Andrade e Conceição Vieira, responsáveis pelo projeto, o *Vozes e Letras* nem sempre consegue atrair alunos, seja por se sentirem envergonhados ou preferirem outras atividades. No entanto, as Professores acreditam que com o tempo o projeto vai conseguir captar interesse e mostram-se determinadas em manter este espaço aberto. Pela minha parte, convidei várias vezes os alunos com quem trabalhei a participar no *Vozes e Letras*, mas, lamentavelmente, nenhum aceitou o repto (cf. Anexo 13).

III.3.5. Visita de Estudo a Mafra com as Turmas do 12º ano

No dia 18 de março de 2011, no âmbito do estudo do *Memorial do Convento*, vários professores de Português da ESJGF levaram as suas turmas do 12º ano a Mafra. Convidada pela Professora Regina, tive oportunidade de participar nesta visita de estudo e assistir a uma adaptação teatral do romance de José Saramago. A peça, que se realiza no Palácio Nacional de Mafra e conta com um elenco de atores com bastante qualidade, consegue reconfigurar a obra com humor, mas sem ser disruptiva, pelo que, a meu ver, constitui um recurso válido para a leção desta unidade didática e uma atividade prazenteira para os alunos, a quem a escola deve, na medida certa, providenciar situações de aprendizagem simultaneamente formativas e lúdicas.

CAPÍTULO IV. ESTÁGIO DE LATIM

IV.1. Caracterização dos Alunos

A turma B de Latim I – Nível Elementar teve 24 alunas e oito alunos inscritos no início do ano letivo. No final do primeiro semestre, quatro alunos haviam desistido, três reprovaram e outros três, apesar de aptos a transitar, optaram por não se inscrever no nível seguinte. A turma B de Latim II – Nível Elementar contou com 19 alunas e cinco alunos, que permaneceram ao longo do semestre e conseguiram avaliações finais positivas. Duas alunas que frequentaram o Latim II não integraram a turma do semestre anterior.

Uma vez que muitos alunos não entregaram a ficha de identificação devidamente preenchida, não me será possível proceder a uma caracterização rigorosa das turmas. No

entanto, com o intuito de conhecer melhor os alunos, no início do segundo semestre distribuí-lhes um pequeno inquérito com perguntas sobre os seus dados pessoais e académicos. Nestas turmas a assiduidade foi sempre muito irregular, pelo que apenas consegui obter informação a respeito de 18 alunos. Deste grupo, apenas dois não pertenciam à licenciatura de Estudos Portugueses e Lusófonos, estando matriculados em Tradução e em Ciência Política e Relações Internacionais. Para a maioria, 2010/2011 foi o primeiro ano de frequência universitária. As idades variavam substancialmente, havendo alunos nascidos em 1979-80-87-88-89-90-91-92. Com exceção de uma aluna, nenhum outro membro da turma estudou Latim no Ensino Secundário. Uma aluna é de nacionalidade brasileira, outra cabo-verdiana, e os restantes alunos são portugueses. Uma aluna sofre de paralisia dos membros inferiores. Sete alunos possuem estatuto de trabalhador-estudante.

IV.2. Observação de aulas da Professora Inês de Ornellas e Castro

Ao longo do ano, pude assistir às aulas que a Professora Inês de Ornellas e Castro ministrou às turmas B de Latim I e II – Nível Elementar. O tipo de metodologias usadas pela Professora não me eram estranhas de todo, uma vez que eu própria fui sua aluna a Latim III e IV. Contudo, o trabalho desenvolvido durante o estágio permitiu-me ganhar uma nova perspetiva sobre o estilo de ensino que a caracteriza.

A Professora Inês elabora planos semestrais, procurando estruturar as suas aulas com antecedência e organizar sequências de aprendizagem que favoreçam a evolução dos alunos. Os conteúdos abordados ao longo dos dois semestres incluíram tópicos de história da língua, fonologia, morfologia, sintaxe e lexicologia. Como complemento, a Professora introduziu ainda, quando pertinente, temas ligados à cultura e civilização romanas. As suas aulas privilegiaram a utilização do método direto, com abordagem progressiva, e foram de natureza teórico-prática. Durante as aulas, a Professora socorreu-se do quadro, do dicionário e das fichas de trabalho que a própria construiu e providenciou aos alunos. Foi a partir destas fichas que as atividades em aula foram realizadas, com destaque para a análise gramatical e a tradução de provérbios, máximas ou textos simples de autores latinos.

No geral, a Professora estabeleceu uma relação bastante cordial com os alunos, mostrando flexibilidade na conciliação de interesses mútuos. No entanto, perante alguns

comportamentos inadequados que pontualmente foram surgindo, assumiu uma postura mais normativa, de modo a assegurar o funcionamento ordeiro do ambiente de trabalho. Nas suas aulas valorizei, sobretudo, a preparação cuidadosa dos materiais de apoio fornecidos aos alunos (sínteses, esquematizações, exercícios, textos), a habilidade com que inter-relacionava o conhecimento da Antiguidade Clássica e os acontecimentos e valores da contemporaneidade, e a alegria e sentido de humor que transmitia no diálogo de grupo.

IV.3. Prática de Ensino Supervisionada

No sentido de rentabilizar a presença das mestrandas nas aulas e tornar o estágio mais profícuo para todos, a Professora Inês propôs-nos, às minhas colegas Etiene, Patrícia, Sara e a mim, que desenvolvêssemos um trabalho próximo do que noutras universidades se tem implementado como atividades de monitoria. Assim, ao longo do ano, estivemos sempre integradas entre os alunos, com o objetivo de lhes prestar auxílio nas suas aprendizagens, tendo, além disso, oportunidade de lecionar alguns blocos de aulas e participar nos processos de avaliação.

IV.3.1. Aulas Lecionadas e Trabalho Colaborativo

Durante o estágio, planifiquei e executei três blocos de aulas, que incidiram, respetivamente, sobre (1) as propriedades fonéticas, origem e evolução do alfabeto latino, (2) os pronomes relativos e a estrutura das orações relativas, (3) a terceira declinação: os nomes de tema em –i. O primeiro e o terceiro bloco tiveram a duração de cerca de 45 minutos e inseriram-se nas aulas que a Professora Inês ministrou nos dias 9 de dezembro de 2010 e 24 de março de 2011; o segundo correspondeu à aula do dia 1 de março de 2011, que foi dada inteiramente por mim, visto que a Professora Inês, por motivos de saúde, não pôde estar presente.

Para qualquer uma destas aulas, tentei preparar-me o melhor possível, de modo a sentir-me apta a trabalhar com os alunos universitários, mais velhos e à partida mais inquisitivos do que aqueles que conhecia do estágio de Português. Neste sentido, antes de conceber quaisquer atividades, consultei, para minha própria segurança, obras de referência, como, por exemplo, a *Gramática Superior da Língua Latina* (Faria, 1958), a *Fonética Histórica do Latim* (Faria, 1970), ou a *Histoire de la Langue Latine* (Collart,

1972). Durante a planificação das aulas, por sua vez, recorri a uma bibliografia mais direcionada para a didática, tendo-me apoiado, entre outras, em obras como o caderno *Latim: Exercícios Resolvidos* (Pimentel *et al.*: 1998a), o curso de iniciação *Latim. Sic Incipitur* (Pimentel *et al.*: 1998b), ou o método semi-programado *J'Apprends le Latin* (Franck & Frochot: 1969). Todos os materiais de apoio e planos de aula foram submetidos com antecedência à Professora Orientadora, de forma a evitar incorreções ou gralhas e a usufruir de indicações metodológicas apropriadas.

Por uma questão de coerência, nas minhas aulas adotei sensivelmente as mesmas sequências de operacionalização usadas pela Professora Inês, tentando equilibrar os momentos expositivos com a realização de atividades práticas. No entanto, com o intuito de diversificar os recursos mobilizados em aula, utilizei sempre apresentações de *powerpoint* – com imagens, quadros, sistematizações, etc. –, que permitiram corroborar a informação transmitida oralmente. A par destas apresentações, forneci aos alunos fichas de trabalho com sínteses explicativas e exercícios de aplicação. Nestas fichas, atendendo ao tempo de que dispunha, privilegiei, sobretudo, exercícios de levantamento vocabular, tradução de máximas latinas, análise morfossintática, transformação de orações e reestruturação frásica, identificação de fenómenos fonéticos, etc. (cf. Anexo 14). No dia 1 de março, além dos exercícios por mim construídos, utilizei ainda os materiais que a Professora Inês havia preparado para a aula, o que me permitiu trabalhar com os alunos a tradução de um texto autêntico.

No começo do estágio, a imaturidade demonstrada por alguns alunos causava-me bastante desconforto e insegurança; no entanto, à medida que fomos interagindo, percebi que, de um modo geral, a turma era cooperante. Não obstante alguns receios iniciais, procurei que durante as minhas aulas a comunicação estabelecida com os alunos fosse efetivamente bidirecional, de forma a que conseguíssemos criar um à vontade propício ao diálogo. Ainda que a minha conduta em aula fosse, antes de mais, regida pelos conteúdos em estudo, sempre que se revelou oportuno tentei explorar elementos que pudessem fomentar a motivação dos alunos. Assim, a pretexto da análise de particularidades linguísticas, teci muitas vezes associações entre o Latim e a atualidade.

Na aula do dia 1 de março, por exemplo, ao tentar explicitar a função de complemento indireto desempenhada pelo dativo, remeti os alunos para a rede social *Facebook*, muito popular entre os jovens, cujo idioma de funcionamento pode ser,

mediante ativação, o Latim. Nesta rede social, a aplicação com que os utilizadores manifestam o seu apreço pelas publicações uns dos outros é, por norma, traduzida pela expressão “gosto disto”. Quando o idioma de base é o Latim, a expressão equivalente é “mihi placet”, estando o pronome pessoal no caso dativo e indicando claramente quem é o destinatário da ação expressa pelo predicado. Noutra aula, em que a Professora Inês traduziu com os alunos dois poemas dos *Carmina Burana* e me pediu para lhes mostrar a versão musicada de Carl Orff, chamei a atenção para o facto de estes poemas também serem cantados, com alguma regularidade, nos festivais medievais que, desde há alguns anos, têm estado em voga no nosso país. Com este tipo de abordagens, pretendi, como julgo ser perceptível, mostrar aos alunos que o Latim continua a ser parte indelével da cultura ocidental e é valorizado muito para lá dos muros da universidade.

IV.3.2. Avaliação

Os alunos realizaram duas frequências por semestre, além de algumas fichas formativas que as precederam. Estas frequências foram inteiramente concebidas pela Professora Inês; contudo, todas as estagiárias puderam participar no processo de avaliação, corrigindo as provas dos alunos com a supervisão da Professora Orientadora. Neste seguimento, em conjunto com as minhas colegas, tive ainda oportunidade de fazer a correção em aula de alguns grupos de exercícios incluídos nas referidas frequências e fichas, e de dar uma aula de revisões antes da última frequência de Latim II.

IV.3.3. Tutoria

A meio do segundo semestre, constatou-se que uma aluna apresentava dificuldades sérias e corria o risco de reprovar se não melhorasse o seu desempenho. Atendendo a esta situação, a Professora Inês propôs-me que prestasse algum auxílio à aluna fora do tempo de aulas, ao que acedi imediatamente, visto que a conhecia bem e sabia ser uma pessoa muito esforçada. A aluna recebeu com agrado esta iniciativa, que correspondeu, em termos concretos, a algumas horas de apoio e alguns exercícios enviados por e-mail. Este tipo de acompanhamento não me era completamente estranho, uma vez que no primeiro semestre já tinha esclarecido dúvidas e enviado materiais a outra aluna através do e-mail, ainda que com menos regularidade e num âmbito informal.

IV.3.4. Algumas reflexões sobre a leitura e o *Poema da Semana*

Conforme referi acima, a minha primeira aula incidiu sobre o alfabeto latino e as suas propriedades fonéticas. Nesta sessão, os alunos realizaram duas atividades dedicadas ao treino da pronúncia restaurada do latim clássico: um exercício simples de levantamento vocabular e um exercício de leitura (cf. Anexo 15). O exercício de leitura envolveu, num primeiro momento, a escuta de uma versão musicada do *carmen* 5 de Catulo, e, num segundo momento, a leitura em voz alta do mesmo poema pelos alunos, no texto original e numa tradução portuguesa. Esta experiência fez com que me interessasse mais pelo domínio da leitura no Latim e, por isso, comecei a observar atentamente o desempenho dos alunos, verificando que a maioria manifestava dificuldades na acentuação das palavras, em algumas correspondências grafofónicas, e na entoação conferida às construções frásicas longas. Nas aulas que pude lecionar a seguir, procurei que os alunos lessem em voz alta os textos ou frases que estavam a trabalhar, mas tive o cuidado de lhes pedir que o fizessem apenas depois da análise morfossintática estar concluída ou de eu própria ter feito uma leitura expressiva. Ao ler primeiro, o meu objetivo era o de chamar a atenção, por meio do exemplo, para os aspetos fonéticos que havíamos estudado antes e para a necessidade de adequar a entoação aos conteúdos semânticos daquilo que estávamos a ler. No entanto, enquanto lia para a turma, apercebia-me de que por vezes também eu me enganava na acentuação das palavras, e certamente não por desconhecer os princípios que a regulam.

Esta constatação, se para mim, enquanto professora aprendente, não me deixou satisfeita, levou-me a perceber que é ilusório esperar que os alunos de Latim sejam à partida fluentes na leitura em voz alta quando, na verdade, são raríssimas as ocasiões em que têm oportunidade de ouvir a língua falada ou de a colocar em prática. Ora, sendo esta uma área de proficiência reduzida para muitos alunos, importa perguntar: Na aprendizagem do Latim, ou do Grego Antigo, ou de qualquer outra língua dita morta, é ou não importante conseguir ler bem em voz alta? No meu entender – de professora aprendente, sublinho –, é essencial. Recuperando as palavras de Jean (1999: 54-55), ler um texto em voz alta para si mesmo *é uma maneira de o incorporar e, portanto, de o compreender a pouco e pouco e com segurança*. Ler um texto em voz alta para que outros o escutem é incorporar, como intermediário entre o emissor e o recetor do discurso lido, a dimensão comunicativa que atravessa todos os atos de linguagem.

Ainda que o Latim já não seja a língua nativa de nenhuma comunidade viva, não está destituído da vertente de comunicação própria de qualquer sistema linguístico. Ler em voz alta numa sala de aula é uma atividade profundamente socializadora e permite reforçar essa vertente, que, no fundo, como explica Distler (2000: 1), remete para o fim último do ensino do Latim: *Since language is a means of communication, the ultimate objective in the teaching of Latin is comprehension. By study and hard work the student is to be brought to the level of knowledge that permits him to secure what the Latin wishes to communicate to him. [...] In other words, the ultimate goal is the understanding of Latin – getting the thought directly from the Latin either spoken or written. Some may refer to this goal as the reading of Latin as Latin.*

Ao contrário das línguas modernas, o tipo de comunicação que o Latim viabiliza não é imediata nem espontânea. No Latim, a comunicação processa-se sobretudo ao nível da leitura, que constitui uma espécie de portal de acesso privilegiado para a Antiguidade Clássica. Com efeito, do conhecimento da etimologia a um melhor entendimento dos compostos gramaticais, muitas são as vantagens que podem resultar do estudo do Latim, mas se a língua continua a ser ensinada é, fundamentalmente, porque permite trilhar o caminho que nos liga a Roma e a tudo o que o foi construído sobre o seu legado. Este caminho é a leitura dos textos autênticos. Ler equivale, pois, a (re)conhecer, como indica o verbo grego ἀναγινώσκω, que congrega estes dois sentidos, e a (re)unir, como ilustra o verbo latino *lego*, que também possui esta aceção.

A questão que se impõe é a de saber até que ponto um ano ou dois a estudar Latim, muitas vezes por algum tipo de imposição externa, permite desenvolver os conhecimentos necessários para o conseguir. Não sendo este o espaço mais adequado para discorrer sobre tal assunto, limito-me a dizer que foram estas reflexões que me levaram a propor à Professora Inês e às minhas colegas de estágio que, todas as semanas, enviássemos aos alunos por e-mail um poema, em versão bilingue, com o intuito de lhes dar conhecer um pouco mais sobre a literatura latina e os seus autores (cf. Anexo 16). Também esta atividade, que, de uma forma geral, agradou tanto aos alunos como a nós, mestrandas, foi inspirada no Professor Olegário Paz, a quem vi realizar uma iniciativa semelhante enquanto fui sua aluna.

CONCLUSÃO

No presente relatório procurei descrever as experiências que mais marcaram a minha PES. Com um interesse especial pelos domínios da leitura e da escrita, aludi a atividades didáticas, práticas pedagógicas, orientações curriculares, entre tantos outros aspetos que convergem na profissão docente. As convicções com que iniciei a reflexão sobre estes temas foram-se alterando à medida que a investigação se tornou mais focada e o contacto com os alunos mais próximo. A problematização das relações entre a leitura e a escrita redimensionou o meu olhar sobre as competências de literacia. O próprio título do presente relatório sofreu, durante a sua redação, várias transformações, indicadoras do processo de enriquecimento conceptual possibilitado pela PES. À noção de *reversibilidade*, que constituiu o meu ponto de partida, sobrepôs-se a de *articulação*, num jogo de complementaridade cognitiva, epistemológica e pedagógico-didática.

A PES constituiu um momento particularmente importante na minha formação académica e profissional, pois colocou-me perante desafios que exigiram um esforço constante de atualização. As circunstâncias em que realizei o meu estágio impuseram-me a indispensabilidade de atuar em cooperação com todos aqueles com quem me cruzei e partilhei o meu trabalho. A PES alterou, em muitos sentidos, as minhas crenças sobre a educação, que comecei a descortinar como uma realidade muito mais intrincada do que supunha. Antes do ano de estágio, tinha ainda muito entranhada a ilusão de que para ser uma boa professora importava apenas ter vocação. O estágio provou-me que a preparação necessária a um professor ultrapassa o gosto pela profissão, que, compreendo agora, tanto requer o envolvimento emocional genuíno como a racionalidade ativa e incessante de quem procura fazer mais e melhor pelos alunos, pela escola, pela sociedade.

Concluo este mestrado com a consciência de que a minha formação enquanto professora está apenas no início e muitas serão as áreas em que terei de melhorar as minhas competências. Do ano de estágio levo muitas interrogações, mas também muitas ideias para o futuro. No contacto com os alunos com quem tive o prazer de trabalhar, testemunhei o quão decisiva a intervenção dos professores pode ser para a abertura de horizontes intelectuais, estéticos e éticos. Acredito na educação e no seu contributo para a Humanidade, mas não reduzo a minha fé a idealismos fantasistas. Talvez por isso o conceito de ensino estratégico se me tenha revelado tão apelativo – porque entendo que a educação só tem robustez quando é nutrida por professores que encaram a realidade de frente e, com sentido tático, desenvolvem instrumentos capazes de a transformar.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, Vítor (1998-1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In *Diacrítica*; nº 13-14; pp. 23-31.
- BERNINGER, Virginia *et al.* (1994). “Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. Shared and unique functional systems”. In *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*; nº6; pp. 161-196.
- BOSCOLO, Pietro *et al.* (2011). “Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing?”. In *Learning and Instruction*; nº21; pp. 467-480.
- BRUNING, Roger & HORN, Christy (2000). “Developing motivation to write”. In *Educational Psychologist*; 35:1; pp. 25-37.
- CABRAL, Maria L. (2004). “A escola promove o desenvolvimento das competências de literacia?”. In *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Superior*; pp. 13-35. Faro: Centro de Estudos Linguísticos e Literários/ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- CARR, Nicholas (2008). “Is Google Making Us Stupid?”. In *The Atlantic*; ed. online; arq. Julho/agosto. Boston. Disponível em URL: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/>. Consultado em 10.07.2011.
- CARVALHO, Ana Amélia (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em URL: http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf. Consultado em 10.07.2011.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA; trad. Maria Joana Rosário e Nuno Soares. Disponível em URL: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QECCR.aspx. Consultado a 10.07.2011.
- CORDER, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DISTLER, Paul (2000). *Teach the Latin, I pray you*. Nashville: WPC Classics USA.
- FIGUEIRA, Ana Paula (1997). “Aprendizagem auto-regulada. Diferentes leituras teóricas”. In *Psychologica*, 18; pp. 47-77.
- FITZGERALD, Jill & SHANAHAN, Timothy (2000). “Reading and writing relations and their development”. In *Educational Psychologist*; 35:1; pp. 39-50.
- FONSECA, Fernanda Irene (2004). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, Álvaro (2006). *Ortografia para Todos. Para [ensinar a] escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- GRISWOLD, Wendy *et al.* (2005). “Reading and the reading class in the twenty-first century”. In *Annual Review of Sociology*; vol. 31; pp. 127-141.
- JEAN, Georges (1999). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget, trad. Isabel Andrade.
- JONES, Beau Fly *et al.* (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria/Elmhursts: Association for Supervision and Curriculum Development/ North Central Regional Education Lab.
- OCDE (2009). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*; vol. 1. Disponível em URL: www.oecd.org/edu/pisa/2009. Consultado a 10.07.2011.
- NIZA, Sérgio (2004). “A escola e o poder discriminatório da escrita”. In *A Língua Portuguesa. Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em URL: http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_mem/poder_descriminatorio_escrita.pdf. Consultado a 10.07.2011.
- O’MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- PARODI, Giovanni (2007). “Reading-writing connections: Discourse-oriented research”. In *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*; nº20; pp. 225-250.

PEREIRA, Aires & OLIVEIRA, Francisco de (2006). “Portugal”; pp. 97-108. In *Classics Teaching in Europe*. London: Duckworth.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2004). “O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos”. In *Palavras*; nº25; pp. 25-36. Associação de Professores de Português.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2005). “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?”. In *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*; pp. 133-145. Coimbra: Almedina.

PERRAUDEAU, Michel (1996). *Os Métodos Cognitivos em Educação. Aprender de Outra Forma na Escola*. Lisboa: Instituto Piaget; trad. Joana Chaves.

PETROVSKY, Anthony (1982). “From story to essay: reading and writing”. In *College Composition and Communication*; vol. 33; nº1; pp. 19-36.

PRADA, Edite (2010). “E se alguém perguntar pelo Acordo Ortográfico?” In *Noesis*; nº81; destacável. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho, trad. José Colaço Barreiros.

TIERNEY, Robert & SHANAHAN, Timothy (1996). “Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes”. In *Handbook of Reading Research*; vol. 2; pp. 246-280.

TRAÇA, Maria Emília (1998). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora, 2ª edição.

• Específica: Português

AAVV (2000). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

AAVV (2002). *Programa de Português. 10º, 11º e 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.

AZEREDO, M. Olga *et al.* (2010). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Texto Editora.

GARRIDO, Ana *et al.* (2010). *Antologia. Português 11º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora.

GOMES, Álvaro (2008). *Escrever sem Erros*. Porto: Porto Editora.

MAGALHÃES, Olga & COSTA, Fernanda (2009). *Entre Margens. Português 11º Ano*. Porto: Porto Editora.

MELO, Sofia & MARTINS, Ana (2006). *Sentidos. Língua Portuguesa 7º Ano*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, Vasco & PIMENTA, Hilário (2009). *Gramática de Português. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

ROCHA, Ana (2009). *S.O.S. Português! Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.

• Específica: Latim

COLLART, Jean (1972). *Histoire de la Langue Latine*. Paris: Presses Universitaires de France, 2ª edição.

FARIS, Ernesto (1958). *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

FARIA, Ernesto (1970). *Fonética Histórica do Latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 2ª edição.

FRANCK, René & FROCHOT, Georges (1969). *J'Apprends le Latin. Méthode Semi-Programmé*; vol. 1. Paris: Classiques Hachette.

PIMENTEL, Maria Cristina *et al.* (1998a). *Latim: Exercícios Resolvidos*. Lisboa: Edições Colibri.

PIMENTEL, Maria Cristina *et al.* (1998b). *Latim: Sic Incipitur*. Lisboa: Edições Colibri.

ANEXOS

ANEXO 1 - Ficha sobre Coesão Textual



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Português - Extensão Curricular

Ano: 11^º Turma: 5

Out./ 2010 Professora: Cátia Ramalhinho

Nome _____ Avaliação _____

Observações _____

Grupo 1

1. Os diálogos transcritos foram retirados de entrevistas realizadas por repórteres da TVI a cidadãos portugueses. Identifique, em cada excerto, o princípio de coerência textual que não está a ser respeitado.

a) Informação contextual: Entrevista a uma moradora de um prédio com fracas condições habitacionais.

Repórter - *Então, de que é que se queixa?*

Entrevistada - *Muita humidade, é só, a gente também não pode dizer mais, é só humidade. A respeito da casa é só humidade, é só humidade.*

Princípio não respeitado: _____

b) Informação contextual: Entrevista a um morador de uma zona rural afectada por incêndios.

Repórter - *O fogo está a crescer e está a cerca de cinco/ dez metros de sua casa.*

Entrevistado - *Está, está. Está e vou sair, vou abandonar que eu tenho uma consulta agora às cinco horas.*

Princípio não respeitado: _____

c) Informação contextual: Entrevista a uma moradora de uma zona urbana afectada pela criminalidade.

Repórter - *Tem havido por aqui roubos?*

Entrevistada - *Roubos? E não é muitos! E não são poucos, não é? Bastantes!*

Princípio não respeitado: _____

Nota: O texto oral é sempre mais espontâneo e imediato do que o texto escrito. Por isso mesmo, as situações de interacção discursiva são propícias ao cometimento de deslizes semelhantes aos acima apresentados.

Grupo 2

2. Complete o texto com os conectores apresentados no quadro abaixo:

do mesmo modo que / ainda que / além disso / no entanto / com efeito / uma vez que /

em conclusão / consequentemente/ em primeiro lugar/ em segundo lugar/ por fim

Surfar pode ajudar a sair da crise

Pedro Adão e Silva, 16 de Outubro de 2010, *Expresso Online*
Texto adaptado, com supressões

O retrato do país tem-se tornado negro. Face à crise, só temos uma saída: produzir bens que outros não possam imitar nem produzir com maior qualidade. Infelizmente, não há muitos exemplos de bens deste tipo. _____, temos um activo económico inigualável: ondas de qualidade para praticar surf.

Tem sido dito que o mar é o mais importante activo do país. _____, é-nos sugerido que o mar funcione como um catalisador de sectores com elevado potencial de crescimento. Porém, quando falamos de economia do mar, apenas centramos a nossa atenção na actividade portuária, na construção naval ou nas energias, e, _____, secundarizamos o potencial económico associado ao surf.

Acontece que o surf pode representar para o turismo português o que os desportos de neve representaram para os Pirenéus. _____ regiões inteiras na Europa viram o seu desenvolvimento alavancado por disporem de condições privilegiadas para a prática de esqui, também Portugal pode explorar o potencial turístico associado ao surf.

Portugal tem condições únicas para a prática de surf. _____, tem um clima temperado que permite surfar 365 dias por ano, _____, tem ondas excelentes ao longo de toda a costa, e, _____, tem uma enorme centralidade face a outros destinos de surf.

Se o surf pode ser o nosso esqui, pode também ser um novo golfe. _____ o potencial económico do surf não seja por enquanto comparável com o do golfe, o surf apresenta enormes vantagens em termos de sustentabilidade. O turismo de surf não é massificado, pode compensar a sazonalidade da hotelaria e, _____, é ambientalmente equilibrado. Os surfistas tendem a valorizar a preservação ecológica das praias, _____ o surf depende dos recursos naturais.

_____, para muitas regiões do país, o surf pode funcionar como uma oportunidade para desbloquear o desenvolvimento e ajudar a sair da crise. Com uma garantia: uma onda de qualidade, desde que preservada, nunca será deslocalizada.

Grupo 3

3.1. Nas frases que se seguem, sublinhe as expressões co-referentes e identifique o processo de coesão referencial evidenciado.

- a) José Saramago foi uma figura polémica da cultura portuguesa. O autor de *O Evangelho segundo Jesus Cristo* assumiu posições críticas perante a sociedade, a política e a religião.
- b) José Saramago também escreveu poesia, mas é mais conhecido pela sua prosa.
- c) O romance *Memorial do Convento* é estudado no 12º ano. Os alunos costumam gostar muito de o ler.

3.2. Em seguida, apresenta-se um excerto do texto que foi lido na última aula de PORTEC.

Antes de mais, permita que lhe agradeça. Primeiro, por nos escolher; depois, por consagrar a esta revista parte do seu orçamento e sobretudo por dedicar a este artigo alguns minutos do seu precioso tempo. Por isso, obrigado. Já se deu conta de quantas vezes utiliza esta expressão por dia? Quais as razões que o levam a isso? As pessoas que se mostram agradecidas apresentam níveis mais elevados de felicidade e optimismo. Além disso, a gratidão protege da inveja, do ressentimento e da amargura.

a) Na linha 2, identifique a que se refere o pronome demonstrativo **isso**. (Por isso → Porquê?)

b) Na linha 3, identifique a que se refere o sintagma **esta expressão**. (Esta expressão → Qual expressão?)

b) Na linha 3, identifique a que se refere o pronome demonstrativo **isso**. (A isso → A quê?)

c) Na linha 4, identifique a que se refere o pronome demonstrativo **isso**. (Além disso → Além do quê?)

Bom trabalho! 😊

ANEXO 2 – PowerPoint sobre Coesão Referencial



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
PORTUGUÊS - EXTENSÃO CURRICULAR

PROCESSOS DE CO-REFERÊNCIA

1

18 de Outubro de 2010
Professora Cátia Ramalinho

1. CADEIA DE REFERÊNCIA

O que é?	É um conjunto de elementos linguísticos cuja interpretação está dependente de outros elementos mencionados no texto.
Como é constituída?	<ul style="list-style-type: none">• por um referente nuclear, dotado de autonomia Ex: O cego• por expressões dependentes do referente nuclear Ex: <i>umas pessoas acudiram a ajudá-lo</i> → A quem? Ao cego <i>depois um homem o acompanhara</i> → A quem? Ao cego <i>ele sozinho não podia valer-se</i> → Quem? O cego

3

***O cego** explicou que estando dentro do carro, à espera que o sinal vermelho mudasse, tinha ficado subitamente sem ver, que umas pessoas acudiram a ajudá-lo, que uma mulher de idade [...] dissera que aquilo se calhar eram nervos, e que depois um homem o acompanhara a casa porque **ele** sozinho não podia valer-se [...].*

José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*

2

Co-Referência por <i>Anáfora</i>	O médico atendeu o paciente. Ele estava em pânico. Os seus olhos haviam cegado.
Co-Referência por <i>Catáfora</i>	Ele estava em pânico. Quando o médico observou o paciente, percebeu porquê.
Marcação por <i>Elipse</i>	- O médico atendeu o paciente? - Sim, (...) atendeu (...) logo que chegou.

4

2. CO-REFERÊNCIA NÃO ANAFÓRICA

O que é?	É a relação de continuidade semântica que se estabelece entre duas expressões que não dependem uma da outra para serem reconhecidas.
	Ex: José Saramago morreu aos 87 anos de idade. O Prémio Nobel da Literatura de 1998 teve o seu corpo cremado em Lisboa.


5

SE NÃO HOUVESSE COESÃO REFERENCIAL...

O cego explicou que estando o cego dentro do carro, à espera que o sinal vermelho mudasse, o cego tinha ficado subitamente sem ver. O cego explicou que umas pessoas acudiram a ajudar o cego. O cego explicou que uma mulher de idade [...] dissera que o facto de ter ficado cego se calhar eram nervos. E o cego explicou que depois um homem acompanhara o cego a casa porque o cego sozinho não podia valer o cego [...].

6

ANEXO 3 – Ficha “Num Bairro Moderno”

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA – PORTUGUÊS		
	Ano: 11º Turma: 5	18 de Março de 2011	Professora Cátia Ramalhinho
	Nome: _____ Nº _____		

Ficha de Leitura Analítica

NUM BAIRRO MODERNO

1. Análise Temática: Levantamento de Dados

1.1. Tomando as observações tecidas pelo poeta, identifique:

- a) um elemento paisagístico que confira modernidade ao bairro _____
- b) dois outros elementos paisagísticos apresentados nas duas primeiras estrofes _____
- c) as profissões mencionadas ao longo do poema _____
- d) a personagem que mais capta a atenção do poeta na sua deambulação _____

2. Análise Discursiva: Expressão poética

2.1. O poeta descreve o que vê no caminho para o emprego. Identifique:

- a) o tempo verbal predominante no texto: _____
- b) a relação temporal entre a enunciação do poema e a sua progressão narrativa: _____

2.2. As descrições impressivas do poeta assentam, em boa parte, na sua acuidade sensorial. Transcreva:

- b) um verso que sugira a visão: _____
- c) um verso que sugira a audição: _____
- d) um verso que sugira o olfacto: _____

2.3. Enumere todos os adjectivos com que o poeta caracteriza a regateira. _____

2.4. “E às portas, uma ou outra campainha/ Toca, frenética, de vez em quando.”

- a) Identifique o recurso estilístico presente neste verso e explicite o seu sentido no texto. _____

2.5. O corpo orgânico que o poeta recria na sua visão artística corresponde a uma antropomorfização vegetal.

- a) Identifique o advérbio de modo que, na sétima estrofe, marca a mudança de atitude do poeta. _____
- b) Transcreva uma expressão do texto que revele a erotização dos vegetais transfigurados. _____

3. Análise Interpretativa: Compreensão e Apreciação do Texto

Leia o texto que se segue e recorde, mentalmente, as características do realismo e do impressionismo.

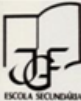
A reprodução da realidade, de maneira impessoal, objectiva, exacta, minuciosa, constituía a norma realista; para o impressionista, a realidade ainda persiste como foco de interesse, mas, ao contrário, o que pretende é registar a impressão que a realidade provoca no espírito do artista, no momento mesmo em que se dá a impressão. O mais importante no Impressionismo é o instantâneo e único, tal como aparece ao olho do observador. Não é o objecto, mas as sensações e emoções que ele desperta, num dado instante, no espírito do observador, que é por ele reproduzido caprichosa e vagamente. Não se trata de apresentar o objecto tal como visto, mas como é visto e sentido num dado momento.

A. Coutinho, *Introdução à Literatura no Brasil*.

3.1. Explícite marcas de impressionismo presentes no poema “Num Bairro Moderno”. Corrobore a sua resposta com evidências textuais. _____

3.2. Imagine que um amigo lhe pedia para explicar de que falava o poema “Num Bairro Moderno”. Num breve parágrafo, apresente o poema, sintetizando-o e clarificando os aspectos que, na sua opinião, melhor conseguem captar a atenção do leitor.

ANEXO 4a – Exemplo de Plano de Aula

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português		
	Ano: 11 ^o	Turma: 5	10 de Janeiro 2011
			Professora Cátia Ramalinho

SUMÁRIO DA LIÇÃO Nº 28

Pesquisa sobre o enquadramento histórico da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, com base em textos fornecidos.

CONTEÚDOS

- O Romantismo
- O Liberalismo
- Almeida Garrett: vida e obra
- O Sebastianismo
- O Teatro: génese e história

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

- Compreensão escrita
- Expressão oral
- Competência inter-relacional

OBJECTIVOS A CUMPRIR

- Ler/ compreender os textos fornecidos
- Distinguir a informação essencial da informação acessória
- Conhecer elementos do enquadramento histórico da obra *Frei Luís de Sousa*, compreendendo a sua dimensão no património cultural português

PLANO DETALHADO

1^o momento	- Abertura da lição; chamada; escrita do sumário; apresentação à turma do plano de aula.	5 mins.
2^o momento	- Trabalho de grupos ¹ : leitura dos textos, levantamento de dados e preparação das apresentações orais.	25 mins.
3^o momento	- Apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos ² , seguida de debate em grande grupo. - Esquematização no quadro, feita pela professora, dos aspectos referidos pelos alunos e outros de relevância para os temas em estudo. Registo da informação nos cadernos, pelos alunos.	60 mins.

AVALIAÇÃO

- Observação directa das intervenções dos alunos com registo posterior em grelha própria.


MATERIAIS E OUTROS RECURSOS

- Textos de apoio
- Quadro e giz
- Dicionário
- Cadernos e canetas

¹ Cada grupo será constituído por quatro alunos.

² Prevê-se que cada grupo demore mais ou menos dez minutos a expor as suas ideias. A sistematização no quadro será feita em diálogo com os alunos, durante as apresentações. Se as apresentações demorarem mais tempo do que o previsto, serão continuadas na aula seguinte.

ANEXO 4b – Texto de Enquadramento

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		
	Português		
	Ano: 11º	Turma: 5	Jan. / 2011
	Professora Cátia Ramalhinho		

Textos de Enquadramento: O Romantismo

1. O Romantismo Europeu

Foi na Inglaterra que este movimento literário teve a sua origem. Este país foi sempre tradicionalista e por isso menos penetrável às escolas clássicas. Walter Scott (1771-1832), Byron (1788-1824), Wordsworth (1770-1850) e Coleridge (1772-1834) são alguns dos escritores que abriram o caminho para a descrição de uma natureza solitária, povoada de ruínas e cemitérios, para a criação de uma atmosfera sentimental, aventureira e até revolucionária.

Na Alemanha o movimento irrompeu, em 1776, com a publicação da peça dramática *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), de Klinger. O movimento romântico alemão, que tomou o nome dessa peça, é um grito de revolta de um povo que não estava disposto a aceitar a tutela francesa consequente ao imperialismo napoleónico. Combater a cultura e a literatura clássicas, identificadas com a França, constituía um modo de combater este país e de afirmar um nacionalismo e individualidade que rejeitam a posição hegemónica da França, no conjunto dos Estados europeus.

Os *Sturmiers* conduziam a sua luta a todos os níveis da prática literária:

- no plano dos conteúdos, exploravam temáticas onde o lirismo individualista, o confessionalismo e o sentimento da natureza se alargavam aos elementos poéticos populares e lendários autóctones, e ainda ao culto da natureza viva, nas suas manifestações espontâneas;
- no plano da expressão, procuravam quebrar todas as regras e leis convencionais para assim subverterem as formas clássicas;
- como atitude de desafio, exploravam as noções de originalidade e de génio.



Viajante sobre mar de nevoeiro (Alemanha, 1818),
Caspar David Friedrich

1.1.

“A poesia, tomada na sua mais longa acepção, como o poder de criar o que é belo, e representá-lo aos olhos e aos ouvidos, é uma dádiva universal do Céu [...] A arte e a poesia antigas separavam rigorosamente coisas diferentes: os românticos comprazem-se em ligar indissociavelmente todos os contrários: natureza e arte, poesia e prosa, tristeza e alegria, passado e futuro, espiritualidade e sensualidade, a terra e o céu, a vida e a morte... [...] A Poesia romântica exprime novamente a atracção secreta para o caos.”

A. W. Schlegel¹, *Curso de Literatura Dramática*, 1804

¹ August Wilhelm Schlegel (1767-1845) foi um dos mais importantes poetas, tradutores e filósofos do Romantismo Alemão.

2. O Romantismo em Portugal

Nos poetas desta fase poderemos encontrar o gosto pela solidão, pelos temas da noite, da morte, da identificação da natureza com os estados de alma, a preferência por paisagens sombrias, o amor à Liberdade e à Pátria.

O nosso Romantismo tem de ser enquadrado no cenário das guerras liberais. Forma-se à luz dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. É, pois, investido de uma dimensão idealista. Deve ainda referir-se que os nossos primeiros grandes românticos foram exilados políticos e contactaram, na Europa, com outros escritores já empenhados na difusão das normas da nova estética.

Costuma datar-se o início do Romantismo Português em 1825 com a publicação, em Paris, do poema *Camões* de Almeida Garrett. Todavia, esta obra não teve sequência imediata e outras obras podem ser associadas à emergência do movimento: *Dona Branca* (1826), também de Garrett, e *A Voz do Profeta* (1836), de Alexandre Herculano. É, de resto, no ano de 1936, que Passos Manuel, chefe do Governo Setembrista, abre caminho à reforma do teatro português por Almeida Garrett.

2.1.

“Diremos somente que somos românticos, querendo que os portugueses se voltem a uma literatura sua, sem contudo deixar de admirar os monumentos da grega e da romana; que amem a pátria mesmo na poesia; aproveitem os nossos tempos históricos, os quais o Cristianismo, com sua doçura e com seu entusiasmo, e o carácter generoso e valente desses homens livres do Norte que esmagaram o vil império de Constantino, tornaram mais belos que os das antigas; que desterrem de seus cantos esses nubes do gregos, agradáveis para eles, mas ridículos para nós e as mais das vezes inarmónicos com as nossas ideias morais; que os substituam por nossa mitologia nacional na poesia narrativa; e pela religião, pela filosofia e pela moral, na lírica. Isto queremos nós e neste sentido somos românticos.”

Alexandre Herculano, *Opúsculos*, Tomo IX, Livro 1º, 1873

Textos retirados do manual *Aula Viva 11º*, Porto Editora

Actividades


1. Leia atentamente os textos.

2. A partir da leitura dos excertos apresentados e de conhecimentos que possa já ter adquirido noutros contextos, procure explicar aos seus colegas em que consiste o movimento romântico. Não se esqueça de identificar os seguintes aspectos:

- Origens do romantismo europeu e do romantismo português (datas, lugares, eventos)
- Características e princípios do movimento romântico
- Nomes de autores e obras literárias marcantes

3. Seleccione três palavras-chave que, na sua perspectiva, definam o movimento romântico e justifique a sua escolha.

ANEXO 5 – Ficha sobre Discurso Direto e Indireto

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA - PORTUGUÊS			
	Ano: 11º	Turma: 5	18 de Fevereiro de 2011	Professora Cátia Ramalhinho
	Nome:		Nº	



Para reflectir...

A palavra *discurso* tem a sua origem etimológica no verbo latino *discurro*, que significa “correr para diferentes partes”, “correr de todos os lados”. O poeta romano Virgílio utilizou este verbo, por exemplo, para afirmar que o rio Nilo desembocava em vários afluentes e se espalhava ao longo da costa egípcia. Hoje em dia, o conceito de discurso tem várias acepções, mas corresponde sempre a um texto que visa a interacção comunicacional, ou seja, a um texto cujas palavras alcançam o entendimento de várias pessoas.

O Discurso Dramático e Teatral

O texto dramático constrói-se essencialmente em torno do discurso directo, que reproduz na 1ª pessoa as falas das personagens. As modalidades do discurso directo que configuram o texto dramático são as seguintes:

- o diálogo – que pressupõe a existência de pelo menos duas vozes interlocutórias
- o monólogo – em que o sujeito de enunciação fala consigo mesmo
- o aparte – que corresponde a um comentário de que apenas a personagem que o profere e o público se dão conta

No entanto, ainda que em menor escala, o discurso indirecto também está presente no texto teatral, através das didascálias.

Reprodução do discurso directo no discurso indirecto

Transformações	Discurso Directo	Discurso Indirecto
Pessoa gramatical	1ª ou 2ª pessoa →	3ª pessoa
Tempos verbais	Presente do indicativo →	Pretérito imperfeito do indicativo
	Preterito perfeito do indicativo →	Preterito mais-que-perfeito do indicativo
	Futuro do indicativo →	Condicional
	Imperativo →	Conjuntivo / Infinitivo
Pronomes e Determinantes	eu, tu, nós, vós →	ele, ela, eles, elas
	meu, teu, nosso, vosso →	seu, seus
	me, te, nos, vos →	o(a), os(as), lhe, lhes, se
	este, esta, isto; esse, essa, isso →	aquele, aquela, aquilo
Advérbios e locuções adverbiais	aqui; cá; daí →	ali; lá; acolá; além; dali
	já; agora; hoje; ontem; amanhã →	logo; então; naquele momento; naquele dia; no dia anterior; no dia seguinte
Exemplo	<p>Madalena - (para Manuel de Sousa) Tu ficas aqui já de vez. Não me deixas mais, não saís de ao pé de mim?</p> <p>→</p>	<p>Virando-se para Manuel de Sousa, Madalena afirmou que ele ficava ali já de vez e, em seguida, perguntou-lhe se ele não a deixava mais, se ele não saía mais de ao pé de si.</p>

Nota: O relato do discurso directo é introduzido no discurso indirecto através de verbos de comunicação (afirmar, declarar, dizer, etc.), verbos declarativos (sussurrar, berrar, balbuciar, etc.), verbos de opinião (crer, julgar, considerar, etc.), verbos de sentimento (desabafar, lastimar, lamentar, etc.), entre outros.

Exercícios

1. Encontram-se em *Frei Luís de Sousa* as três modalidades do discurso directo que o texto dramático autoriza. Atente no Acto I da peça e identifique três excertos que correspondam respectivamente a situações de monólogo, diálogo ou comentário aparte.

Monólogo	
Diálogo	
Aparte	

2. Leia atentamente o seguinte excerto, retirado da cena V do Acto II:

MANUEL – [...] fiquei em muita dívida ao arcebispo. Ele volta hoje aqui para o convento; e meu irmão, que vai com outros religiosos para o acompanharem, entende que eu também devo ir. Bem vêes que não há remédio.

MADALENA – Logo hoje!... Este dia de hoje é o pior... [...]

2.1. Reproduza a mensagem em discurso indirecto.


2.2. Indique as transformações que se verificaram na passagem do discurso directo a discurso indirecto.

Bibliografia

MOREIRA, Vasco, e PIMENTA, Hilário, *Gramática de Português: 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Porto, Porto Editora, 2009.

AZEREDO, Maria Olga et al., *Gramática Prática do Português: 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário: Da Comunicação à Expressão*, Lisboa, Lisboa Editora, 2010.

ANEXO 6 – Exercício de Escrita: Leitura de *Frei Luís de Sousa*

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		
	Português - <i>Frei Luís de Sousa</i>		
	Ano: 11º	Turma: 5	18 de Fevereiro de 2011
			Professora Cátia Ramalhinho

Exercício de Escrita

“O livro é uma extensão da memória e da imaginação.”

Jorge Luís Borges

Aproximando-se a conclusão da sequência didáctica dedicada ao estudo de *Frei Luís de Sousa*, medite sobre a sua experiência de leitura e as reacções que a obra lhe foi suscitando ao longo das últimas semanas. Num texto livre, apresente a sua adesão ou recusa à peça de Almeida Garrett. Poderá reflectir, entre outros aspectos, sobre:


- a empatia criada (ou não) com as personagens
- o interesse dos temas abordados
- a perspectiva histórica presente na obra
- o valor da leitura na sua formação cultural e pessoal



Indicações

1. Recomenda-se que os alunos executem a tarefa proposta em três etapas:
 - planeamento: organização das ideias, identificação da informação a mobilizar e do registo de língua mais adequado, etc.
 - execução: redacção de texto
 - revisão: detecção e correcção de erros; aperfeiçoamento linguístico
2. Critérios de avaliação: correcção linguística, perspectiva pessoal.

ANEXO 7 – Exercício de Escrita “Em Lisboa com Cesário Verde”

 ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA - PORTUGUÊS			
	Ano: 11º	Turma: 5	18 de Março de 2011	Professora Cátia Ramalhinho
	Nome:			Nº

Exercício de Escrita


“Em Lisboa com Cesário Verde”



Lisboa, Bairro Alto. Foto de Jorge Silva.

Assim como Eugénio de Andrade, muitos consideraram Cesário Verde o poeta de Lisboa. Com efeito, Cesário pintou a cidade nos seus poemas. Experimente agora pôr-se na pele de Cesário Verde e desenhar através das palavras. Observe atentamente a imagem apresentada e, num pequeno texto, descreva-a, referindo pelo menos três elementos paisagísticos concretos e três impressões que este cenário lhe tenha causado.

ANEXO 8 – Exercício de Escrita “Contrariedades”

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA – PORTUGUÊS		
	Ano: 11º Turma: 5	21 de Março de 2011	Professora Cátia Ramalhinho
	Nome: _____ Nº _____		

Ficha de Leitura Analítica

CONTRARIEDADES

1. Análise Temática

1.1. Identifique as contrariedades que dão nome ao texto. _____

1.2. Em três palavras-chave, à sua escolha, sintetize os seguintes elementos:

<i>estado de espírito do sujeito poético</i>	
<i>valores do poeta enquanto artista</i>	
<i>percepção da crítica literária portuguesa pelo sujeito poético</i>	

1.3. Caracterize, por palavras suas, a figura da engomadeira que o sujeito poético observa. _____

2. Análise Discursiva

2.1. Analise a composição externa da primeira estrofe do poema.

- Classifique-a quanto ao número de versos. _____
- Identifique e classifique o seu esquema rimático. _____
- Conte as sílabas métricas de cada verso e, em seguida, proceda à sua classificação. _____

2.2. Identifique o recurso estilístico mais evidente em cada um dos versos transcritos e explicite o seu sentido:

<i>Eu hoje estou cruel, frenético, exigente; (linha 1)</i>	
<i>Amo, insensatamente, os ácidos, os gunes</i>	
<i>E os ângulos agudos. (linhas 7 e 8)</i>	
<i>Emprega-se a réclame, a intriga, o anúncio, a blague, (linha 62)</i>	

2.3. Enumere os advérbios de modo utilizados pelo poeta. _____

2.4. Classifique e indique o valor das seguintes formas verbais:

- “lidando” (linha 15) _____
- “tem fechado” (linha 24) _____

2.5. Na linha 47, o verbo “apurar” poderá ter mais do que um significado. Apresente dois sinónimos que o clarifiquem. _____

3. Análise Interpretativa

3.1. Assim como *o populacho se diverte na lama*, também a engomadeira encontra uma réstia de força para, no meio da miséria e do abandono, cantarolar uma canção. Das palavras do poeta, o que subentende acerca da reacção do povo perante a adversidade? _____

3.2. Na última estrofe do poema, lê-se: “E estou melhor; passou-me a cólera.” Explique sucintamente a que se deve, no seu entender, o apaziguamento gradual do ânimo do poeta. _____

Exercício de Escrita

Em “Contrariedades”, o sujeito poético observa uma engomadeira, cujos movimentos descreve. Imagine agora que, do outro lado da janela, também a engomadeira observa o poeta. Coloque-se na pele da engomadeira e redija um texto em que o observador se transforma no observado.

Exercício adaptado do manual
Entre Margens – Português 11ª, Porto Editora.



Edgar Degas, *Engomadeira sobre a toalha* (1869)

ANEXO 9 – Ficha de Ortografia



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA – PORTUGUÊS – 11º 5

Nome: _____

Nº _____

Acentuação Gráfica

1. O excerto que se segue foi manipulado para que todas as palavras ficassem desprovidas do seu acento gráfico. Leia-o com atenção e acentue todas as palavras que assim o exigirem. (24 acentos em falta)

Foi decretado o estado de emergência numa segunda central nuclear. O alerta foi dado apos uma subida dos níveis de radioactividade. A empresa que gere a central esta a injectar agua do mar em tres reactores para evitar que haja uma fusão nuclear. A fusão pode conduzir a libertação de radioactividade para o exterior da central. O porta-voz do Governo admitiu que possa ja ter havido uma fusão parcial do combustivel. “Não podemos confirma-lo, porque e dentro do reactor. Mas estamos a trabalhar sob esta hipotese”, disse a agencia Reuters. Uma explosão ontem destruiu o edificio no interior do qual esta confinado o reactor 1 da central. Agora, teme-se que o mesmo ocorra no reactor 3. Em ambos, estava a ser injectada agua do mar, uma solução que e vista como ultimo recurso para conter o sobreaquecimento dos reactores. A Tepco decidiu, entretanto, inundar tambem o reactor 2, para o resfriar. A explosão de ontem não comprometeu outros nucleos. Mesmo assim, o desastre foi classificado como nivel 4 na Escala Internacional de Ocorrencias Nucleares. Cerca de 30.000 pessoas que viviam a dez ou menos quilometros da estação tiveram de abandonar as suas casas.

Público online, 13.03.2011. Texto adaptado (com supressões).

2. Escreva o plural das palavras abaixo transcritas:

- a) Espanhol _____
- b) Rouxinol _____
- c) Papel _____
- d) Cordel _____
- e) Português _____
- d) Francês _____

As palavras que no singular terminam em –ol ou –el, no plural recebem um acento agudo na _____ sílaba.

As palavras que no singular terminam em –ês, no plural _____ o acento circunflexo.

3. Acentue correctamente as seguintes palavras:

miseravel – provavel – infalivel – comestivel

As palavras terminadas em –vel têm o seu acento gráfico na _____ sílaba.

4. Atente nos seguintes adjectivos e forme os advérbios de modo que lhes correspondem.

- a) psicológico _____
- b) automático _____

- c) obrigatório _____
- d) físico _____

5. Leia atentamente as frases que se seguem e explique as diferenças que se operam quando o acento gráfico do predicado é suprimido.

a) Nós estudámos todos os dias./ Nós estudamos todos os dias. _____

b) Correrá tudo bem./ Correrá tudo bem. _____

Pontuação

1. O seguinte excerto foi retirado do conto «História da Gata Borralheira», de Sophia de Mello Breyner Andresen. Reponha a pontuação em falta, preenchendo os espaços em branco.

Era um homem de bela aparência e de ar exacto e brilhante__ Tudo nele mostrava inteligência__ poder__
posse__ domínio__ Inclinou-se ligeiramente__ com ar amável__ segurou o braço de Lúcia e disse__
__ Vamos para a varanda__
Cá fora__ na varanda__ a sombra da noite era inquieta e pesada__ Lúcia respirou com esforço__ sentou-se no
banco de pedra e disse__
__ Parece-me que não o conheço__
__ Conheces__ respondeu o desconhecido__ Desde há vinte anos__ Estivemos juntos nesta varanda__ numa
noite de Junho__ há vinte anos__ Foi aqui que nos conhecemos__
__ Eu estive aqui__ mas estive sozinha__
__ Eu espiei-te__ Vi-te__
__ Vai-te embora__ murmurou Lúcia__
Mas o homem respondeu__
__ Há vinte anos__ aqui__ nesta varanda escolheste o outro caminho__ Eu sou o outro caminho__
__ O que é que tu queres de mim__
__ Quero o sapato do teu pé esquerdo__
__ O sapato__
__ Sim__ o teu sapato__
__ Não__ não__ não__ gritou Lúcia

adaptado de *Motivar para a Leitura*, A.L. Marques

2. Pontue as frases utilizando apenas vírgulas.

a) Penso logo existo.

b) Gosto muito de cinema mas gosto ainda mais de teatro.

c) O resultado foi injusto pois perdeu a equipa que mais se esforçou.

d) Não é fácil superar as dificuldades e portanto temos de nos esforçar.

e) Em conclusão a peça agradou-me e considero que foi útil para a minha formação.

f) No meu entender devia ser obrigatório fazer a reciclagem.

g) Entusiasmados com o projecto os alunos prepararam trabalhos com muita qualidade.

3. O texto que se segue tem duas vírgulas colocadas incorrectamente. Identifique-as e justifique a opção.

Na minha opinião, as personagens mais fascinantes, são Maria e o Romeiro. É evidente que, as
outras também têm interesse, mas estas são incomparáveis.

ANEXO 10 – Teste da Sequência Didática nº3



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
TESTE DE AVALIAÇÃO
Português – 11º ano

Grupo I (130 pontos)

Leia, atentamente, o seguinte excerto de *Frei Luís de Sousa*:

ROMEIRO – Que não oiça Deus o teu rogo!

TELMO (sobressaltado) – Que voz! – Ah! É o romeiro. Que não oiça Deus! Porquê?

ROMEIRO – Não pedias tu por teu desgraçado amo, pelo filho que criaste?

TELMO (à parte) – Já não sei pedir senão pela outra. (Alto) E que pedisse por ele! Ou por outrem, porque não me há-de ouvir Deus, se lhe peço a vida de um inocente?

ROMEIRO – E quem te disse que ele o era?

TELMO – Esta voz... esta voz...! Romeiro, quem és tu?

ROMEIRO (tirando o chapéu e alevantando o cabelo dos olhos) – Ninguém, Telmo, ninguém, se nem tu já me conheces!

TELMO (deitando-se-lhe às mãos para lhas beijar) – Meu amo, meu senhor... sois vós? Sois, sois. D.João de Portugal, oh, sois vós, meu senhor?

ROMEIRO – Teu filho já não?

TELMO – Meu filho!... Oh! é o meu filho todo; a voz, o rosto... Só estas barbas, este cabelo não... Mais branco já que o meu, senhor!

ROMEIRO – São vinte anos de cativo e miséria, de saudades, de ânsias que por aqui passaram. Para a cabeça bastou uma noite como a que veio depois da batalha de Alcácer; a barba acabaram de a curar o sol da Palestina e as águas do Jordão.

[...]

ROMEIRO – Basta: vai dizer-lhe que o peregrino era um impostor, que desapareceu, que ninguém mais houve novas dele; que tudo isto foi vil e grosseiro embuste de inimigos... dos inimigos desse homem que ela ama... E que sossegue, que seja feliz. Telmo, adeus!

TELMO – E eu hei-de mentir, senhor, eu hei-de renegar de vós, como um vilão que não sou?

ROMEIRO – Hás-de, porque eu te mando.

TELMO (em grande ansiedade) – Senhor, senhor, não tenteis a fidelidade do vosso servo! É que vós não sabeis... D.João, meu senhor, meu amo, meu filho, vós não sabeis...

ROMEIRO – O quê?

TELMO – Que há aqui um anjo... uma outra filha minha, senhor, que eu também criei...

ROMEIRO – E a quem já queres mais do que a mim, dize a verdade.

TELMO – Não mo pergunteis.



Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, Acto III, Cena V

Responda de forma objectiva e com frases correctamente estruturadas às questões seguintes.

1. Integre o excerto transcrito na estrutura interna da obra e explique sucintamente em que consiste o respectivo momento da acção dramática.

2. *Meu filho!... Oh! é o meu filho todo; a voz, o rosto...* (linha 16).

2.1. Identifique o elemento da tragédia clássica passível de ser encontrado na fala transcrita.

2.2. Caracterize o Romeiro na sua condição física e psicológica. Justifique as características apontadas com frases do texto.

3. Telmo enfrenta uma difícil escolha.

3.1. Descreva, por palavras suas, o conflito interior vivido por esta personagem.

3.2. Atente na pontuação utilizada nas falas de Telmo e explique a sua expressividade.

4. À semelhança do que acontece no final do Acto II, também neste excerto o Romeiro se identifica como "ninguém".

4.1. Explique o sentido das palavras proferidas pelo Romeiro nas linhas 11-12.

5. Tendo em conta os conhecimentos que adquiriu nas últimas semanas, indique se são verdadeiras ou falsas as seguintes afirmações. Corrija as afirmações que considerar falsas.

- a) A origem do Teatro remonta à Grécia Antiga.
- b) *Frei Luís de Sousa* é linearmente uma tragédia clássica.
- c) A valorização da história pátria é uma característica do renascimento.
- d) A acção de *Frei Luís de Sousa* ocorre no início do século XVII.
- e) Os espaços representados em *Frei Luís de Sousa* possuem uma dimensão simbólica.
- f) Em *Frei Luís de Sousa* o problema da identidade coloca-se apenas a nível individual.

Grupo II (30 pontos)

1. Identifique os tempos e modos em que estão conjugadas as formas verbais destacadas a negrito.

1.1. *E **que pedisse** por ele!*

a) Pretérito Imperfeito do Indicativo; b) Pretérito Imperfeito do Conjuntivo; c) Condicional

1.2. *[...] ninguém mais **houve** novas dele.*

a) Futuro do Conjuntivo; b) Pretérito Imperfeito do Indicativo; c) Pretérito Perfeito do Indicativo

1.3. ***Não mo pergunteis.***

a) Imperativo; b) Presente do Conjuntivo; c) Presente do Indicativo

2. Atente nas citações transcritas e selecione a alínea em que a transformação de discurso directo a discurso indirecto foi efectuada correctamente. Indique as alterações realizadas.

2.1. ***Madalena** – [...] Hoje é o último dia de nossas vidas que se fala em tal.*

a) Madalena afirmou que aquele dia era o último de suas vidas que se falava em tal.
b) Madalena afirmou que aquele dia tinha sido o último de suas vidas que se falara em tal.

2.2. ***Jorge** – [...] O arcebispo foi ontem a Lisboa e volta esta tarde.*

a) Jorge informou que o arcebispo fora ontem a Lisboa e voltava esta tarde.
b) Jorge informou que o arcebispo tinha ido no dia anterior a Lisboa e voltava naquela tarde.

3. Estabeleça a correspondência entre as expressões sublinhadas nas frases da coluna A e as funções sintácticas referidas coluna B. Use cada segmento apenas uma vez.

Coluna A	Coluna B
1. "Que não oiça Deus <u>o teu rogo</u> ."	A. predicado
2. "Ninguém, <u>Telmo</u> , se nem já tu me conheces."	B. sujeito
3. "Basta: vai dizer <u>lhe</u> que o peregrino era um impostor..."	C. predicativo do sujeito
4. "... a barba acabaram de a curar <u>o sol da Palestina e as águas do Jordão</u> ."	D. complemento directo
5. "... que ninguém mais <u>houve</u> novas dele;"	E. complemento indirecto
6. "Oh! É o <u>meu filho todo</u> ."	F. vocativo
	G. complemento obliquo


Grupo III (40 pontos)

O desaparecimento do rei D. Sebastião, na batalha de Alcácer-Quibir, provocou uma crise política e social no país, culminando na perda da sua independência para a coroa espanhola. Este facto histórico foi sendo, gradualmente, transformado no mito do sebastianismo, pela voz do povo e, sobretudo, pela voz dos poetas portugueses. Fernando Pessoa, no século XX, escreve em *Mensagem*:

*Nem rei, nem lei, nem paz, nem guerra,
define com perfil e ser/
este fulgor baço da terra
que é Portugal a entristecer.
[...]
Ó Portugal, hoje és nevoeiro*

1. Elabore um texto de estrutura expositiva-argumentativa, entre **cem e cento e cinquenta** palavras, onde demonstre a importância do mito sebastianista na obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, explicando a sua relação com o período artístico do Romantismo, bem como a sua influência na cultura portuguesa.

ANEXO 11 – Planificação da Unidade Didáctica: *A Fuga de Wang-Fô*

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		
	7º ano – Turmas 3 e 4 – Janeiro de 2011 – Língua Portuguesa – <i>A Fuga de Wang-Fô</i> de Marguerite Yourcenar		

Conteúdos	Materiais	Avaliação
<i>A Fuga de Wang-Fô</i> , de Marguerite Yourcenar - Leitura de texto literário: leitura expressiva + leitura interpretativa. - Categorias da narrativa: tempo, espaço, personagens, narrador, acção. - Tópicos do funcionamento da língua: classes de palavras, tempos verbais, recursos estilísticos, léxico.	- PowerPoint com ilustrações de Georges Lemoines e música tradicional chinesa. - Conto <i>A Fuga de Wang-Fô</i> , de Marguerite Yourcenar. Trad. Luís Miguel Nava. - Manual escolar: <i>Sentidos. Língua Portuguesa 7º Ano</i> . - Quadro, giz, cadernos e restante material de escrita.	- Observação directa da participação dos alunos, com registo posterior em grelha própria. - Produção escrita realizada em aula. - T.p.c.: descodificação de listagem vocabular, conclusão das tarefas interpretativas iniciadas em aula, redacção da biografia de Marguerite Yourcenar.

Tempo	Actividades	Macro-competências
1 Aula: 90 mins.	1. Visualização de um PowerPoint com música tradicional chinesa e imagens alusivas à figura de Wang-Fô. 2. Actividade de escrita criativa: redacção de um conto inspirado nas imagens projectadas. 3. Discussão em grande grupo das imagens projectadas e das histórias redigidas pelos alunos.	Leitura de Imagem Expressão Escrita Compreensão e expressão oral
2 Aulas: 90 mins. + 90 mins.	1. Leitura expressiva do conto <i>A Fuga de Wang-Fô</i> , feita pelas professoras. 2. Confrontação entre os textos produzidos pelos alunos e o conto de Yourcenar. 3. Breve comparação entre a versão integral escutada e a versão adaptada do manual escolar. 4. Análise e interpretação do conto - reflexão em grande grupo, acompanhada de registo escrito da informação: - Levantamento lexical - Categorias da narrativa - Sentidos textuais: os valores individuais e sociais contrastados nas personagens do Imperador e de Wang-Fô; o significado da morte e do ressurgimento de Ling; as possibilidades da pintura e da arte em geral; as configurações polissémicas do texto literário.	Compreensão oral Leitura de texto literário Expressão oral Expressão escrita

ANEXO 12 – PowerPoint do Ateliê do Conto Tradicional

Ateliê do Conto Tradicional



Escola Secundária José Gomes Ferreira

7º Ano – 2º Período

2010/2011



O Gato das Botas

Ilustração de Margaret Tarrant



O Capuchinho Vermelho

Ilustração de Margaret Tarrant



A Gata Borralheira

Ilustração de Katherine Lee Bates



Ilustração de Gustave Doré

O Conto Tradicional

- Origem ancestral
- Autor colectivo → O Povo
- Transmissão
 - oral
 - de geração em geração
 - em todas as culturas do mundo
- “Quem conta um conto... acrescenta um ponto.”
 - variação na forma como a história é contada

Características

- Narrativas curtas, de enredo simples
- Poucas Personagens
 - Heróis
 - Antagonistas
 - Auxiliares
- Tempo e Espaço Indeterminados
 - “Era uma vez...”
 - Mundo da Fantasia/ do Maravilhoso
- Acção
 - Momento Inicial: Ordem
 - Desenvolvimento: Peripécias
 - Final: Reposição da Ordem
 - “E viveram felizes para sempre”
- Finalidades: Divertir + Ensinar



Ilustração de Warwick Goble

Exercício de Escrita

As Cartas de Propp



Combate



Proibição



Perseguição



Objecto Mágico



Transfiguração ou Disfarce



Provas Difíceis

ANEXO 13 – Panfleto: Dia da Poesia/ Vozes e Letras



Escola Secundária José Gomes Ferreira

21 de Março de 2011 – 11º5 – Prof. Cátia Ramalhinho

21 de Março
DIA DA POESIA

A Forma Justa

Sei que seria possível construir o mundo justo
As cidades podiam ser claras e lavadas
Pelo canto dos espaços e das fontes
O céu e o mar e a terra estão prontos
A saciar a nossa fome do terrestre
A terra onde estamos – se ninguém atraísse –
proporria
Cada dia a cada um a liberdade e o reino
- Na concha na flor no homem e no fruto
Se nada adoecer a própria forma é justa
E no todo se integra como palavra em verso
Sei que seria possível construir a forma justa
De uma cidade humana que fosse
Fiel à perfeição do universo
Por isso recomendo sem cessar a partir da página em branco
E este é o meu ofício de poeta para a reconstrução do mundo

Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Nome das Coisas*.



Espero que estes poemas sejam lidos em voz alta, pois a poesia é oralidade. Toda a sua construção, as suas rimas, os jogos de sons, a melopeia, a síntese, a repetição, o ritmo, o número, se destinam à dicção oral. A poesia é a continuação da tradição oral. E é mestra da fala: quem, ao dizer um poema, salta uma sílaba, tropeça, é como quem ao subir uma escada falha um degrau. Por isso, para que a leitura em voz alta se entenda e seja bela, é necessário que a dicção seja clara, nítida, bem silabada, e bem ritmada. As diferenças de sotaque não criam problema algum, pois cada sotaque tem a sua beleza própria. É importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica connosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido e a beleza da sua linguagem e da sua construção.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Primeiro Livro de Poesia*.

VOZES E LETRAS

segunda 4ª feira de cada mês, CRE, 14h30

Todas as segundas quartas-feiras do mês, pelas 14h30, realiza-se no CRE o evento *Vozes e Letras*, dedicado à leitura em voz alta. Traga um texto do seu agrado e participe nesta iniciativa, partilhando leituras dentro da nossa comunidade escolar.

ANEXO 14a – Ficha sobre Orações Relativas

Exercícios

O Pronome Relativo

A Estrutura da Oração Relativa

1. Leia atentamente as frases transcritas e proceda à sua tradução. Sublinhe as orações subordinadas relativas e faça a análise morfosintáctica dos pronomes que as introduzem.

1.1. *Mulier quae multis nubit multis non placet.* (Publílio Siro)

- a) Tradução: _____
- b) Análise: *quae* corresponde ao _____ (função) da forma verbal _____ e encontra-se no _____ (caso), _____ (género), _____ (número).

1.2. *Non turpis est cicatrix: quam uirtus parit.* (Publílio Siro)

- a) Tradução: _____
- b) Análise: *quam* corresponde ao _____ (função) da forma verbal _____ e encontra-se no _____ (caso), _____ (género), _____ (número).

1.3. *Minimum eripit Fortuna cui minimum dedit.* (Publílio Siro)

- a) Tradução: _____
- b) Análise: *cui* corresponde ao _____ (função) da forma verbal _____ e encontra-se no _____ (caso), _____ (género), _____ (número).

1.4. *Omnia habet qui nihil concupiscit.* (Valério Máximo)

- a) Tradução: _____
- b) Análise: *qui* corresponde ao _____ (função) da forma verbal _____ e encontra-se no _____ (caso), _____ (género), _____ (número).

1.5. *Quod dī dant, ferro.* (Plauto)

- a) Tradução: _____
- b) Análise: *quod* corresponde ao _____ (função) da forma verbal _____ e encontra-se no _____ (caso), _____ (género), _____ (número).

2. Leia a frase: *Discipulus quem magister laudauit laetus est*. Reescreva-a, procedendo às alterações necessárias.

2.1. Passe o sujeito da oração subordinante para o feminino.

2.2. Passe o sujeito da oração subordinante para o plural.

a) Feminino: _____

b) Masculino: _____

3. Transforme as orações apresentadas de forma a construir uma oração subordinada relativa dentro de uma oração subordinante.

Ex: *Villa pulchra est. Villa domino placet.* → *Villa, quae pulchra est, domino placet.*

3.1. *Puellam in foro uidi. Puella sacerdos uestalis est.*

3.2. *Hominibus pauci amici sunt. Homines miseri saepe sunt.*

3.3. *Incolae fortes uiri sunt. Patria pacem amare potest.*

Exercícios adaptados de

FRANCK, René e FROCHOT, Georges (1969). *J'apprends le latin – méthode semi-programmée*, volume I, Paris: Classiques Hachette.

BORREGANA, António Afonso e BORREGANA, Ana Rita (2008). *Novo Método de Latim – Latim*, Lisboa: Lisboa Editora.

Máximas latinas retiradas de

PIMENTEL, Maria Cristina de Sousa e ESPÍRITO SANTO, Amaldo do e BEATO, João (1998). *Sic Incipitur: curso elementar de latim*, Lisboa: Edições Colibri.

ANEXO 14b – Ficha sobre a Terceira Declinação

Terceira Declinação

A terceira declinação integra dois grandes grupos de nomes e adjectivos, divididos entre: a) **temas consonânticos**, ou seja, terminados em consoante; b) **temas sonânticos**, ou seja, terminados pela soante *i*. Uma vez que tanto uns como outros fazem o genitivo do singular em *-is*, a principal marca diferenciadora entre eles recai sobre o **genitivo do plural**: os temas consonânticos terminam em *-um*, os temas sonânticos terminam em *-ium*.

Nomes de Tema em -I

1. Neutros

Terminação: -E

	Tema: mari- (mar)	
	Singular	Plural
N	mare	maria
V	mare	maria
A	mare	maria
G	maris	marium
D	mari	maribus
A	mari	maribus

Terminação: -AL

	Tema: animal- (animal)	
	Singular	Plural
N	animal	animalia
V	animal	animalia
A	animal	animalia
G	animalis	animalium
D	animali	animalibus
A	animali	animalibus

Terminação: -AR

	Tema: calcar- (espora)	
	Singular	Plural
N	calcar	calcaria
V	calcar	calcaria
A	calcar	calcaria
G	calcaris	calcarium
D	calcari	calcaribus
A	calcari	calcaribus

Nomes neutros que se declinam de forma semelhante...

- conclauae (compartimento), insigne (sinal), tribunal (tenda), exemplar (modelo), etc.

Notas:

- Os sonânticos neutros apresentavam inicialmente a desinência zero no nominativo singular, correspondendo ao tema puro. Com o tempo, registaram evoluções: quando em final absoluta, o *i* passou a *e* (ex: mari > mare); quando precedido de *l* ou *r*, o *i* sofreu uma apócope (ex: animal > animal; calcar > calcar).

- No ablativo singular, os nomes neutros sonânticos terminam sempre em *i*.

2. Femininos e Masculinos

Terminação: -IS

	Tema: ciui- (cidadão)	
	Singular	Plural
N	ciuis	ciues
V	ciuis	ciues
A	ciuem	ciues
G	ciuis	ciuium
D	ciui	ciuibus
A	ciue	ciuibus

Terminação Característica

Terminação: -ES

	Tema: uulp- (raposa)	
	Singular	Plural
N	uulpes	uulpes
V	uulpes	uulpes
A	uulpem	uulpes
G	uulpis	uulpium
D	uulpi	uulpibus
A	uulpe	uulpibus

Terminação Pouco Frequente

Outras Terminações

	Tema: urbi- (cidade)	
	Singular	Plural
N	urbs	urbes
V	urbs	urbes
A	urbem	urbes
G	urbis	urbium
D	urbi	urbibus
A	urbe	urbibus

Nomes de tema em *i* sincopado

Nomes que se declinam de forma semelhante...

- term. *-is*: crinis (cabelo), auis (ave), nauis (barco), hostis (inimigo), piscis (peixe), collis (colina), ensis (espada), finis (fim), ignis (fogo), etc.

- term. *-es*: nubes (nuvem), caedes (mortandade), clades (ruína), aedes (templo), etc.

- **tema sincopado:** plebs, plebis (plebe), ars, artis (arte), arx, arcis (fortaleza), pars, partis (parte), nox, noctis (noite), cliens, clientes (cliente), dens, dentis (dente), mons, montis (monte), mors, mortis (morte), fons, fontis (fonte), pons, pontis (ponte), mus, muris (rato), nix, niuis (neve), os, ossis (osso), etc.

Notas:

- Apenas um grupo minoritário de nomes apresenta terminação *-es* no nominativo singular. Muitos destes nomes verificam ainda a grafia alternativa em *-is*, por analogia com o grupo predominante (ex: caedes/ caedis.)

- Sendo estes nomes de tema em *-i*, esperar-se-ia que o seu acusativo singular terminasse em *-im*. No entanto, por analogia com os temas consonânticos, prevaleceu a terminação *-em*. Apenas um grupo restrito de nomes preservava o **acusativo *-im*** no período clássico. A título de exemplo, destacamos os seguintes: *buris*, is → *burim* (rabiça do arado); *cucumis*, is → *messim* (pepino); *messis*, is → *messim* (ceifa); *febris*, is → *febrim* (febre); *sitis*, is → *sitim* (sede); *tussis*, is → *tussim* (tosse); *rauis*, is → *rauim* (rouquidão); *uis*, is → *uim* (força); *numis*, is → *numim* (teta); *Tiberis*, is → *Tiberim* (Tibre); *futis*, is → *futim* (bastão); *amussis*, is → *amussim* (régua); *puppis*, is → *puppim* (popa do navio); *turris*, is → *turrim* (torre). Alguns dos nomes que conservavam o acusativo em *-im* apresentavam ainda o ablativo singular em *-i*.

- **Alguns nomes de tema *i* sofreram uma síncope da vogar temática** e, por isso, o seu nominativo singular perdeu a terminação *-is*, que caracteriza os temas sonânticos (ex: **urbis* > *urbs*). Este processo fez com que, ao contrário dos restantes nomes de tema em *i*, o grupo dos sincopados não apresentasse o mesmo número de sílabas no nominativo e genitivo singular, correspondendo ao que se costuma designar por **falsos imparissilábicos**.

Fontes:

ALMENDRA, Maria e FIGUEIREDO, José Nunes, *Compêndio de Gramática Latina*, Porto, Porto Editora, 2003.

FARIA, Ernesto, *Gramática Superior da Língua Latina*, Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1958.

Exercícios

1. Decline em todos os casos:

Singular	Plural
Magnus Piscis	

2. Leia e traduza as frases abaixo transcritas. Em seguida passe-as para o plural:

• *Romanus dux hostem vincit.*

Trad.: _____

Plur.: _____

• *Romani civis ita dura erat.*

Trad.: _____

Plur.: _____

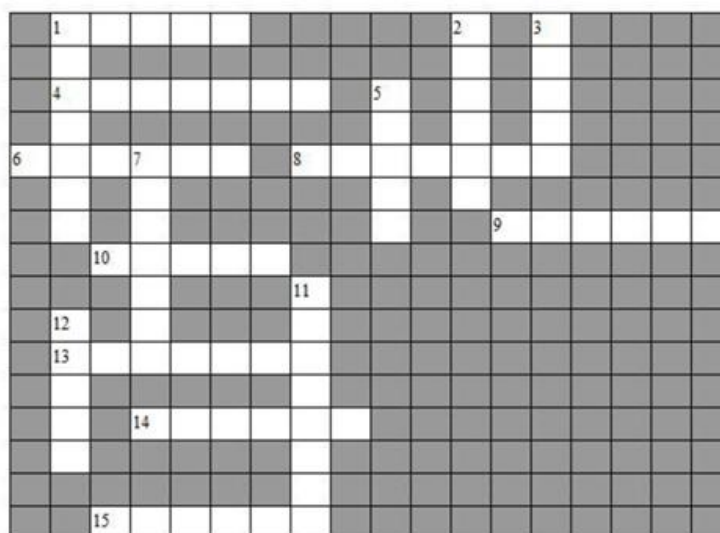
3. Complete os espaços em branco de modo a obter: *No mar, o fogo destruiu os navios dos inimigos.*

In mar___ host___ nau___ ign___ deleb___.

4. Atente nas seguintes sequências de palavras, sublinhe o nome intruso e justifique a sua opção:

- a) calcar – mare – nubes – insigne – conclaue – tribunal
- b) pater – soror – dux – uulpis – consul – uox
- c) arx – dens – nox – plebs – pars – rex

5. Complete as palavras cruzadas de acordo com as indicações:



Horizontal:

- 1. acusativo singular de nubes, -is
- 4. genitivo plural de crinis, -is
- 6. genitivo plural de finis, -is
- 8. genitivo plural de fons, fontis
- 9. nom., voc. e acu. plural de hostis, -is
- 10. ablativo singular de piscis, -is
- 13. ablativo singular de animal, -is
- 14. acusativo singular de turris, -is
- 15. genitivo singular de plebs, plebis

Vertical:

- 1. genitivo plural de nox, noctis
- 2. acusativo singular de puppis, -is
- 3. acusativo singular de ensis, -is
- 5. ablativo singular de dens, dentis
- 7. ablativo singular de insigne, -is
- 11. dativo e ablativo plural de crinis, -is
- 12. nom., voc. e acus. plural de nauis, -is

6. Identifique os fenómenos fonéticos que explicam as diferenças entre o nominativo e o genitivo singular de nox, noctis. _____

ANEXO 15 – Ficha sobre Fonética Latina

Lectio uicesima tertia

Data _____

Fonética O ALFABETO LATINO

1. Origens e História

Os primeiros sistemas de escrita eram ideográficos. Veiculavam a comunicação por meio de imagens que simbolizavam a realidade e sugeriam o pensamento. Com o tempo, os sistemas de escrita primitivos foram complexificando as suas associações semântico-fonéticas. Assim aconteceu com a escrita hieroglífica egípcia.

A partir da estilização desta escrita, constituíram-se os sistemas semíticos, utilizados por comunidades linguísticas do Norte de África e Médio Oriente. As escritas semíticas estiveram na base do alfabeto fenício. O alfabeto fenício era consonântico, mas as suas consoantes representavam sílabas e não sons isolados. Por isso, em rigor, não era um alfabeto mas sim um silabário.

Por volta de 900 a.C., na ilha de Rodas, os gregos começaram a utilizar o sistema de escrita fenício, adaptando-o até à criação do seu próprio alfabeto. A designação *alfabeto* remete, aliás, para as letras gregas alfa (α) e beta (β). Às consoantes fenícias, os gregos acrescentaram sinais vocálicos e formularam um alfabeto de 26 caracteres.

O alfabeto etrusco arcaico foi inspirado no alfabeto calcídico de Cumas, na Itália meridional. Sofisticada e poderosa, a civilização etrusca exerceu uma forte influência cultural sobre os povos da Península Itálica. O alfabeto arcaico etrusco foi transmitido ao Osco, Umbro, Falisco e Latim.

O povo romano esteve sob o domínio da Etrúria durante os séculos VI e VII a.C. Crê-se ter sido neste período que o alfabeto arcaico etrusco foi introduzido em Roma, sendo adaptado e dando posteriormente origem ao alfabeto latino.

2. O Alfabeto Latino

No período do latim clássico, o alfabeto latino começou por apresentar 21 letras: A B C D E F G H I K L M N O P Q R S T V X.

A forte influência da cultura helénica em Roma levou a que se integrassem duas novas letras no alfabeto latino: o y e o z. Estas letras serviam apenas para transcrever palavras gregas. Na *Eneida* (1, 131), Vergílio usa-as para designar o deus do vento oeste, Zéfiro: “Eurum ad se Zephyrumque uocat”.

No final do século I a.C., estavam definitivamente constituídas as 23 letras que compunham o alfabeto romano: A B C D E F G H I K L M N O P Q R S T V X Y Z. É a partir das quatro primeiras letras deste alfabeto que se origina o termo abecedário.

No latim arcaico, a letra c representava os sons [k] e [g]. Para os distinguir, começou a desenhar-se uma barra horizontal na haste inferior do C, criando a letra G. Como resultado desta duplicidade, no período do latim clássico e imperial as abreviaturas dos nomes Gaius e Gnaeus eram grafradas como C. e Cn..

Ainda no latim arcaico, a letra k era usada sempre antes de a. Gradualmente, o k caiu em desuso e foi suprimido pela letra c. No período do latim clássico, apenas se utilizava o k em palavras estrangeiras e abreviaturas (ex: Kalendae > Kal.)

As soantes i e u representavam no alfabeto latino não apenas um som vocálico mas também um som consonântico. O i e o u consonânticos passaram a ser grafados a partir do século XVI como j e v, por sugestão de Pierre de La Ramée (Petrus Ramus). Por este motivo, o j e o v constituem as chamadas letras ramistas.

Em Roma existiam dois sistemas de escrita: a escrita capital, que empregava apenas letras maiúsculas e era utilizada nos documentos oficiais, e a escrita cursiva, mais usual, utilizada nos documentos particulares.

Durante a sua governação, o imperador Cláudio (10 a.C - 54) tentou empreender, sem grande sucesso, uma reforma ortográfica, que consistia na introdução do digama invertido () para representar o u consonântico, do antissigma () para representar o som ps, e de um meio H () para representar o som intermediário entre o i e o u.

3. Grafemas e Fonemas: a Pronúncia

Complete os espaços em branco com palavras do seu conhecimento:

Vogais	Consoantes
As vogais latinas originais são o a, e, i, o, u. O y é um fonema/grafema tardio, que só aparece no século I para transcrever palavras gregas. Ex: _____	O b, d, f, k, l, p, q, t pronunciavam-se sensivelmente da mesma maneira que no português europeu. Ex: _____
As vogais latinas podem ser breves, quando se pronunciavam em apenas uma unidade de tempo, ou longas, quando se pronunciavam em duas unidades de tempo. Ex: _____	O c pronunciava-se sempre como [k], independentemente da vogal que precedia. Ex: _____
As vogais que apresentam maior diferença de timbre são o o e o e: quando são breves, o timbre é aberto; quando são longas, o timbre é fechado. O y pronunciava-se como em grego, com o mesmo som do u francês actual. Ex: _____	O g pronunciava-se sempre como [g], independentemente da vogal que precedia. Ex: _____
	O h inicial pronunciava-se com uma ligeira aspiração, apresentando o mesmo valor do espírito áspero grego. Ex: _____
	O m e o n eram proferidos sem nasalizar as vogais que os precediam. Ex: _____
	O r era pronunciado com o som [R], independentemente da posição que ocupava na palavra. Por lembrar o rosnar de um cão, os romanos chamava-lhe “canina littera”. Ex: _____
	O s era sempre pronunciado como uma sibilante surda, independentemente da posição que ocupava na palavra. Ex: _____
	O x era considerado uma letra dúplice, na medida em que comprimia dois sons. Pronunciava-se [ks]. Ex: _____
	A pronúncia do z coloca-nos algumas dúvidas: não se sabe se seria pronunciado como uma letra dúplice [dz] ou simplesmente como um [z]. Ex: _____

Bibliografia

- COLLART, Jean, *Histoire de la Langue Latine*, 2ª ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- FARIA, Ernesto, *Fonética Histórica do Latim*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1972.
- , *Gramática Superior da Língua Latina*, Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1958.
- SILVA, Manuel Augusto Naia da, *Temas de História da Língua Latina*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- Omniglot - The guide to languages, alphabets and other writing systems. <http://omniglot.com/>

LEITURAS

Gaius Valerius Catullus

Carmen 5	
<p><i>Viuius mea Lesbia atque amemus rumoresque senum seueriorum omnes unius aestimemus assis soles occidere et redire possunt nobis cum semel occidit breuis lux nox est perpetua una dormienda da mi basia mille deinde centum dein mille altera dein secunda centum deinde usque altera mille deinde centum dein cum milia multa fecerimus conturbabimus illa ne sciamus aut ne quis malus inuidere possit cum tantum sciat esse basiorum</i></p>	<p><i>Vivamos, Lésbia minha, e amemos. A má-língua dos velhos mais sisudos não mais do que um tostão nos valha. Podem os dias morrer e nascer: quando a breve luz de vez morrer noite perpétua devemos juntos dormir. Dá-me beijos mil, e depois cem, e depois mil outros, e depois mais cem, e depois ainda mais mil, e depois cem. Depois, quando muitos dermos, baralhá-los-emos para não sabermos quantos, ou não possa homem mau invejar-nos, ao saber quantos beijos demos.</i></p>

Carmen 85	
<p><i>Odi et amo quare id faciam fortasse requiris nescio sed fieri sentio et excrucior</i></p>	<p><i>Odeio e amo. Porque o faço, talvez perguntes. Não sei. Mas sinto-o. E excrucio-me</i></p>

Textos retirados do blogue *Mare Nostrum*,
acessível em <http://culturaclassica.blogspot.com>

ANEXO 16 – Poema da Semana

Poema da Semana #1

ODE XIV	
<p>O nauis, referent in mare te nauis <i>Fluctus! o quid agis? fortiter occupa</i> <i>Portum. Nonne uides ut</i> <i>Nudum remigio latus</i></p> <p><i>Et malus celeri sancius Africo</i> <i>Antemnaeque gemant ac sine funibus</i> <i>Vix durare carinae</i> <i>Possint imperiosius</i></p> <p><i>Aequor? non tibi sunt integra, linthea,</i> <i>Non di, quos iterum pressa nocet malo.</i> <i>Quamuis Pontica pinus,</i> <i>Siluae filia nobilis,</i></p> <p><i>Jactes et genus et nomen inutile,</i> <i>Nil pictis timidus nauita puppibus</i> <i>Fidit. Tu, nisi uentis</i> <i>Debes ludibrium, caue.</i></p> <p><i>Nuper sollicitum quae mihi taedium,</i> <i>Nunc desiderium curaque non leuis,</i> <i>Interfusa nitentes</i> <i>Vites aequora Cycladas.</i></p>	<p><i>Ó pobre navio, será que novas vagas te irão arrastar</i> <i>[ainda para o mar?!]</i></p> <p><i>Que fazes? Regressa corajosamente ao porto.</i> <i>Não vês que o teu flanco está sem remos,</i></p> <p><i>que o mastro ferido pelo Africo tempestuoso e as</i> <i>[antenas gemem,</i> <i>não vês que, sem amarras, a quilha dificilmente</i> <i>pode suportar o mar agora mais impetuoso?</i></p> <p><i>Já não tens inteiras as velas,</i> <i>já não tens inteiros os deuses¹, que possas invocar</i> <i>de novo no meio de perigo.</i> <i>Ainda que tenhas sido um pinheiro do Ponto², filho</i> <i>[de uma nobre floresta,</i></p> <p><i>ainda que te vanglories da tua nobreza e do teu nome</i> <i>[inúteis,</i> <i>o marinheiro, agora recoso, já não confia na tua</i> <i>[popa pintada.</i> <i>Se não queres tornar-te joguete dos ventos, toma cuidado;</i></p> <p><i>tu, que, tendo sido até ainda há pouco motivo de</i> <i>[inquietante preocupação para mim,</i> <i>te tornaste agora no meu anseio e no meu mais sério</i> <i>[cuidado,</i> <i>evita o mar perigoso das brilhantes³ Cíclades.</i></p>
Quintus Horatius Flaccus (65 a.C. – 8 a.C.)	
<p>Nesta Ode alegórica, Horácio dirige-se ao navio do Estado, aconselhando-o a não se expor mais às tempestades, encontrando-se, como se encontra, em tão precárias circunstâncias.</p> <p>Notas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os deuses protectores do navio, esculpidos na popa. 2. As madeiras das florestas do Ponto eram consideradas as melhores para a construção dos navios. 3. «Brilhantes» por causa do mármore das suas montanhas. <p>Odes Escolhidas, tradução e comentários de Ema Barcelos, Porto, Porto Editora, 1975.</p>	